ANA MERCÊS BAHIA BOCK
ODAIR FURTADO
MARIA DE LOURDES TRASSI TEIXEIRA

PSICOLOGIAS

UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PSICOLOGIA

Editora Saraiva

ANA MERCÊS BAHIA BOCK
ODAIR FURTADO
MARIA DE LOURDES TRASSI TEIXEIRA

PSICOLOGIAS

UMA INTRODUÇÃO AO ESTUDO DE PSICOLOGIA

13ª edição reformulada e ampliada— 1999
3ª tiragem — 2001

ISBN 85-02-02900-2
ISBN 85-02-02901 -0 (Livro do Professor)

ANA M. BAHIA BOCK
- Doutora em Psicologia Social pela PUC-SP
- Professora de Psicologia Social e Educacional da Faculdade de Psicologia da PUC-SP

ODAIR FURTADO
- Doutor em Psicologia Social pela PUC-SP
- Professor de Psicologia Social e Institucional da Faculdade de Psicologia da PUC-SP

ARIA DE LOURDES TRASSI TEIXEIRA
- Psicóloga e Psicanalista
- Supervisora em Psicologia Institucional da Faculdade de Psicologia da PUC-SP
- Membro do Instituto Sedes Sapientiae-SP

Supervisão editorial: José Lino Fruet
Editora: Ebe Christina Spadaccini
Assistente editorial: Sérgio Paulo N.T. Braga
Revisão: Fernanda Almeida Umile (supervisão)
Ana M. Cortazzo Silva, Cecília B. A.Teixeira
Glaucia T. M. Thomé, Neli Alves Viscaino
Gerência de arte: Nair de Medeiros Barbosa
Supervisão de arte: Vagner Castro dos Santos
Projeto gráfico e **capa:** Wilson Bekesas a partir de foto de Gary Buss, agência Keystone
Diagramação: Francisco Augusto Costa Filho

Av. Marquês de São Vicente, 1697 - CEP 01139-904 - Barra Funda - São Paulo-SP
Tel.: PABX (0**11) 3613-3000 - Fax: (0**11) 3611-3308 - Televendas: (0**11) 3613-3344
Fax Vendas: (0**11) 3611 -3268 - Atendimento ao Professor: (0**11) 3613-3030
Endereço Internet: www.editorasaraiva.com.br - E-mail: atendprof.didatico@editorasaraiva.com.br

APRESENTAÇÃO

Desde a 1ª edição, lançada em 1988, temos recebido sugestões e questionamentos dos leitores sobre **PSICOLOGIAS.** Essa edição revisada, modificada e ampliada é fruto desse diálogo permanente com alunos e professores, cujas opiniões nortearam nosso trabalho.

Assim, alguns capítulos foram ampliados ou desmembrados em dois ou três, permitindo o aprofundamento da abordagem e a atualização dos conteúdos de cada tema. Além disso, incluímos capítulos que cobrissem novos temas e novas áreas de interesse. Outros capítulos, ainda, foram apenas revisados e atualizados.

A organização básica do livro, no entanto, continua a mesma. **PSICOLOGIAS** apresenta-se dividido em três partes:

- **Primeira parte:** caracteriza a Psicologia como ciência — traz sua história, seu objeto de estudo, as principais teorias, as áreas de conhecimento e sua aplicação prática. O estudo dessa parte oferece uma visão geral da Psicologia.
- **Segunda parte:** trata de alguns temas teóricos — multideterminação do humano, inteligência, vida afetiva, grupos sociais, identidade e sexualidade. O estudo desses temas enriquece e complementa os conteúdos teóricos da primeira parte. No capítulo 13, o livro apresenta nossa posição quanto à visão de ser humano em Psicologia.
- **Terceira parte:** aborda, do ponto de vista da Psicologia, alguns aspectos da realidade vivida pelo jovem em nossa cultura — família, escola, adolescência, escolha profissional, violência. O estudo dessa parte proporciona ao jovem uma visão mais crítica dos fenômenos sociais e, conseqüentemente, maior lucidez quanto à atuação presente e futura nos grupos sociais a que pertence.

O texto está subdividido em tópicos a fim de permitir melhor compreensão e assimilação do conteúdo. Após o texto, em quase todos os capítulos, encontram-se as seguintes seções:

- **Leitura complementar** — trata-se de um texto, extraído de fontes diversas, que amplia, retoma, enriquece ou aborda, sob outro ângulo, o conteúdo do texto.
- **Questões** — um questionário objetivo que possibilita avaliar a compreensão do conteúdo estudado.
- **Atividades em grupo** — são propostas de atividades mais abertas, que motivam o debate de questões polêmicas ou de interesse geradas com a leitura do texto.
- **Bibliografia indicada** — algumas sugestões de leitura extraclasse, que está subdividida em bibliografia para os alunos, na qual são indicados os textos básicos sobre o assunto do capítulo, e a bibliografia para o professor, que traz sugestões de textos que aprofundam os temas abordados. Essa divisão tem apenas um caráter didático: a bibliografia para o professor aborda assuntos mais complexos, mas nada impede que os alunos interessados entrem em contato com as obras.
- **Filmes** — algumas sugestões de filmes a partir dos quais professor e alunos podem avançar nos debates de questões atuais, possibilitando uma melhor compreensão e aproveitamento dos textos.

PSICOLOGIAS é uma introdução ao estudo da Psicologia, que é apresentada em seus vários aspectos: sua história, as abordagens teóricas, os temas básicos, as áreas de conhecimento, as principais características da profissão, os temas cotidianos (vistos sob a ótica da Psicologia). Enfim, desde a primeira edição, sempre tivemos a certeza de que ensinar a diversidade do universo da Psicologia é a melhor forma de iniciar o aprendizado dessa ciência. Daí o título escolhido: **PSICOLOGIAS.**

Este livro foi estruturado para adequar-se ao planejamento da disciplina. Os capítulos podem ser estudados em qualquer ordem, dependendo da prioridade estabelecida para o curso. É possível reunir, com grande proveito, capítulos de partes diferentes do livro sob um

mesmo eixo. Por exemplo, se houver interesse em debater especificamente a adolescência e questões emergentes nesta etapa da vida, pode-se iniciar o estudo do tema pelo capítulo “A Psicologia do desenvolvimento” e, em seguida, passar para os capítulos sobre “Adolescência”, “Sexualidade”, “A escolha profissional” e “Violência”.

Temos muito claro que o livro didático é instrumento fundamental na mediação entre o professor e o aluno. Eles dialogam através do livro. Nossa responsabilidade é grande e procuramos cumprir a tarefa de dar qualidade a essa relação.

Além disso, a escola, como local socialmente estabelecido para o aprendizado, precisa contar com instrumentos que, além de bons, sejam motivadores, interessantes e inovadores. Esses princípios nos guiaram também na revisão que ora lhe entregamos, esperando e desejando a todos — professor e alunos — um bom trabalho.

Estamos com vocês.

Os autores

Quero falar de uma coisa
adivinha onde ela anda?
deve estar dentro do peito
ou caminha pelo ar
pode estar aqui do lado
bem mais perto que pensamos
a folha da juventude
é o nome certo desse amor

(...)

Coração de estudante
há que se cuidar da vida
há que se cuidar do mundo
tomar conta da amizade
alegria e muito sonho
espalhados no caminho
verde: plantas e sentimento
folhas, coração, juventude e fé.

MILTON NASCIMENTO E WAGNER TISO
Coração de estudante

Para concretizar este trabalho, contamos com a ajuda de vários amigos, aos quais gostaríamos de agradecer: Francisco, Hilda, João, Leonardo, Lumêna, Nelson, Odette, Renate, Silvio, Wilma, Wilma Jorge e Wanda (Ia).

Nesta reedição, contamos com a colaboração de Maria Amália, Maria da Graça, Marcus Vinicius e de muitos professores, aos quais somos imensamente gratos, pois eles dão vida e sentido ao nosso trabalho de escrever um livro.

Ressaltamos que este livro tem a marca intelectual e afetiva da professora Silvia T. M. Lane, nossa mestra e companheira.

SUMÁRIO

PARTE 1 - A CARACTERIZAÇÃO DA PSICOLOGIA

PARTE 2 – TEMAS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA

CAPÍTULO 11 – A MULTIDETERMINAÇÃO DO HUMANO: UMA VISÃO EM PSICOLOGIA

CAPÍTULO 12 – A INTELIGÊNCIA

CAPÍTULO 13 – VIDA AFETIVA

CAPÍTULO 14 – IDENTIDADE

PARTE 3 – PSICOLOGIA: UMA LEITURA DA REALIDADE

Nota da digitalizadora: A numeração de páginas aqui refere-se a edição original, que encontra-se inserida entre colchetes no texto.

Entende-se que o texto que está antes da numeração entre colchetes é o que pertence aquela página e o texto que está após a numeração pertence a página seguinte.

PARTE 1

A CARACTERIZAÇÃO DA PSICOLOGIA

CAPÍTULO 1

A Psicologia ou as psicologias

CIÊNCIA E SENSO COMUM

Quantas vezes, no nosso dia-a-dia, ouvimos o termo **psicologia?** Qualquer um entende um pouco dela. Poderíamos até mesmo dizer que "de psicólogo e de louco todo mundo tem um pouco". O dito popular não é bem este ("de médico e de louco todo mundo tem um pouco"), mas parece servir aqui perfeitamente. As pessoas em geral têm a "sua psicologia".

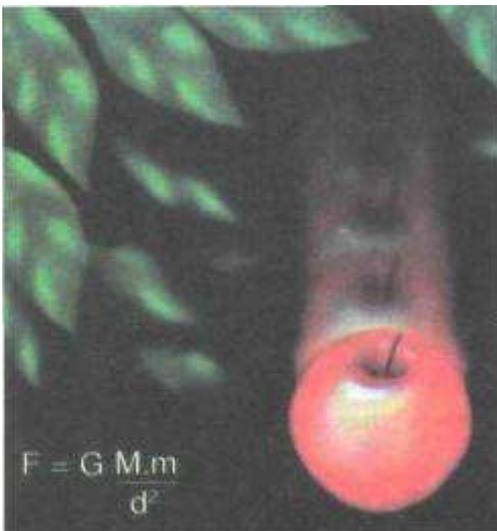
Usamos o termo psicologia, no nosso cotidiano, com vários sentidos. Por exemplo, quando falamos do poder de persuasão do vendedor, dizemos que ele usa de "psicologia" para vender seu produto; quando nos referimos à jovem estudante que usa seu poder de sedução para atrair o rapaz, falamos que ela usa de "psicologia"; e quando procuramos aquele amigo, que está sempre disposto a ouvir nossos problemas, dizemos que ele tem "psicologia" para entender as pessoas.

Será essa a psicologia dos psicólogos? Certamente não. Essa psicologia, usada no cotidiano pelas pessoas em geral, é denominada de **psicologia do senso comum**. Mas nem por isso deixa de ser uma psicologia. O que estamos querendo dizer é que as pessoas, normalmente, têm um domínio, mesmo que pequeno e superficial, do conhecimento acumulado pela Psicologia científica, o que lhes permite

explicar ou compreender seus problemas cotidianos de um ponto de vista psicológico.

É a Psicologia científica que pretendemos apresentar a você. Mas, antes de iniciarmos o seu estudo, faremos uma exposição da relação ciência/senso comum; depois falaremos mais detalhadamente sobre ciência e, assim, esperamos que você compreenda melhor a Psicologia científica. **[pg. 15]**

O SENSO COMUM: CONHECIMENTO DA REALIDADE

Existe um domínio da vida que pode ser entendido como vida por excelência: é a vida do cotidiano. É no cotidiano que tudo flui, que as coisas acontecem, que nos sentimos vivos, que sentimos a realidade. Neste instante estou lendo um livro de Psicologia, logo mais estarei numa sala de aula fazendo uma prova e depois irei ao cinema. Enquanto isso, tenho sede e tomo um refrigerante na cantina da escola; sinto um sono irresistível e preciso de muita força de vontade para não dormir em plena aula; lembro-me de que havia prometido chegar cedo para o almoço. Todos esses acontecimentos denunciam que estamos vivos. Já a ciência é uma atividade eminentemente reflexiva. Ela procura compreender, elucidar e alterar esse cotidiano, a partir de seu estudo sistemático.

Quando fazemos ciência, baseamo-nos na realidade cotidiana e pensamos sobre ela. Afastamo-nos dela para refletir e conhecer além de suas aparências. O cotidiano e o conhecimento científico que temos da realidade aproximam-se e se afastam: aproximam-se porque a ciência se refere ao real; afastam-se porque a

ciência **abstrai** a realidade para compreendê-la melhor, ou seja, a ciência afasta-se da realidade, transformando-a em objeto de investigação — o que permite a construção do conhecimento científico sobre o real.

Para compreender isso melhor, pense na abstração (no distanciamento e trabalho mental) que Newton teve de fazer para, partindo da fruta que caía da árvore (fato do cotidiano), formular a lei da gravidade (fato científico).

Mesmo não dispondo de instrumentos, sabemos avaliar a distância e a velocidade de um veículo quando atravessamos a rua.

Ocorre que, mesmo o mais especializado dos cientistas, quando sai de seu laboratório, está submetido à dinâmica do cotidiano, que cria suas próprias "teorias" a partir das teorias científicas, seja como forma de "simplificá-las" para o uso no dia-a-dia, ou como sua maneira peculiar de interpretar fatos, a despeito das considerações feitas pela ciência. Todos nós — estudantes, psicólogos, físicos, artistas, operários, teólogos — vivemos a maior parte do tempo esse cotidiano e as suas teorias, isto é, aceitamos as regras do seu jogo. **[pg. 16]**

O fato é que a dona de casa, quando usa a garrafa térmica para manter o café quente, sabe por quanto tempo ele permanecerá razoavelmente quente, sem fazer nenhum cálculo complicado e, muitas vezes, desconhecendo completamente as leis da termodinâmica. Quando alguém em casa reclama de dores no fígado, ela faz um chá de boldo, que é uma planta medicinal já usada pelos avós de nossos avós, sem, no entanto, conhecer o princípio ativo de suas folhas nas doenças hepáticas e sem nenhum estudo farmacológico. E nós mesmos, quando precisamos atravessar uma avenida movimentada, com o tráfego de

veículos em alta velocidade, sabemos perfeitamente medir a distância e a velocidade do automóvel que vem em nossa direção. Até hoje não conhecemos ninguém que usasse máquina de calcular ou fita métrica para essa tarefa. Esse tipo de conhecimento que vamos acumulando no nosso cotidiano é chamado de **senso comum**. Sem esse conhecimento intuitivo, espontâneo, de tentativas e erros, a nossa vida no dia-a-dia seria muito complicada.

A necessidade de acumularmos esse tipo de conhecimento espontâneo parece-nos óbvia. Imagine termos de descobrir diariamente que as coisas tendem a cair, graças ao efeito da gravidade; termos de descobrir diariamente que algo atirado pela janela tende a cair e não a subir; que um automóvel em velocidade vai se aproximar rapidamente de nós e que, para fazer um aparelho eletrodoméstico funcionar, precisamos de eletricidade.

O senso comum, na produção desse tipo de conhecimento, percorre um caminho que vai do hábito à tradição, a qual, quando estabelecida, passa de geração para geração. Assim, aprendemos com nossos pais a atravessar uma rua, a fazer o liqüidificador funcionar, a plantar alimentos na época e de maneira correta, a conquistar a pessoa que desejamos e assim por diante.

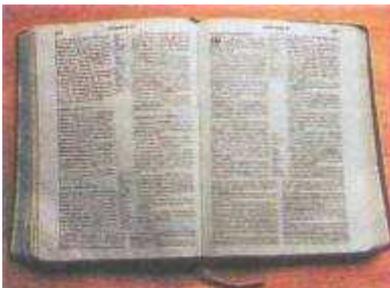
E é nessa tentativa de facilitar o dia-a-dia que o senso comum produz suas próprias “teorias”; na realidade, um conhecimento que, numa interpretação livre, poderíamos chamar de teorias médicas, físicas, psicológicas etc. **[pg. 17]**

SENSO COMUM: UMA VISÃO-DE-MUNDO

Esse conhecimento do senso comum, além de sua produção característica, acaba por se apropriar, de uma maneira muito singular, de conhecimentos produzidos pelos outros setores da produção do saber humano. O senso comum mistura e recicla esses outros saberes, muito mais especializados, e os reduz a um tipo de teoria simplificada, produzindo uma determinada **visão-de-mundo.**

O que estamos querendo mostrar a você é que o senso comum integra, de um modo precário (mas é esse o seu modo), o conhecimento humano. E claro que isto não ocorre muito rapidamente. Leva um certo tempo para que o conhecimento mais sofisticado e especializado seja absorvido pelo senso comum, e nunca o é totalmente. Quando utilizamos termos como "rapaz complexado", "menina histérica", "ficar neurótico", estamos usando termos definidos pela Psicologia científica. Não nos preocupamos em definir as palavras usadas e nem por isso deixamos de ser entendidos pelo outro. Podemos até estar muito próximos do conceito científico mas, na maioria das vezes, nem o sabemos. Esses são exemplos da apropriação que o senso comum faz da ciência.

ÁREAS DO CONHECIMENTO

Somente esse tipo de conhecimento, porém, não seria suficiente para as exigências de desenvolvimento da humanidade. O homem, desde os tempos primitivos, foi ocupando cada vez mais espaço neste planeta, e somente esse conhecimento intuitivo seria muito pouco para que ele dominasse a Natureza em seu próprio proveito. Os gregos, por volta do século 4 a.C, já dominavam complicados cálculos matemáticos, que ainda hoje são considerados difíceis por qualquer jovem colegial. Os gregos precisavam entender esses cálculos para resolver seus problemas agrícolas, arquitetônicos, navais etc. Era uma questão de sobrevivência. Com o tempo, esse tipo de conhecimento foi-se especializando cada vez mais, até atingir o nível de sofisticação que permitiu ao homem atingir a Lua. A este tipo de conhecimento, que definiremos com mais cuidado logo adiante, chamamos de **ciência.**

Registro de crenças e tradições para as futuras gerações.

Mas o senso comum e a ciência não são as únicas formas de conhecimento que o homem possui para descobrir e interpretar a realidade.

Povos antigos, e entre eles cabe

sempre mencionar os gregos, preocuparam-se com a origem e com o significado da existência humana. As especulações em torno desse tema formaram um corpo de **[pg. 18]** conhecimentos denominado **filosofia**. A formulação de um conjunto de pensamentos sobre a origem do homem, seus mistérios, princípios morais, forma um outro corpo de conhecimento humano, conhecido como **religião**. No Ocidente, um livro muito conhecido traz as crenças e tradições de nossos antepassados e é para muitos um modelo de conduta: a *Bíblia.* Esse livro é o registro do conhecimento religioso judaico-cristão. Um outro livro semelhante é o livro sagrado dos hindus: *Livro dos Vedas. Veda,* em sânscrito (antiga língua clássica da Índia), significa **conhecimento**.

Por fim, o homem, já desde a sua pré-história, deixou marcas de sua sensibilidade nas paredes das cavernas, quando desenhou a sua própria figura e a figura da caça, criando uma expressão do conhecimento que traduz a emoção e a sensibilidade. Denominamos **arte** a esse tipo de conhecimento.

Arte, religião, filosofia, ciência e senso comum são domínios do conhecimento humano.

A PSICOLOGIA CIENTÍFICA

Apesar de reconhecermos a existência de uma psicologia do senso comum e, de certo modo, estarmos preocupados em defini-la, é com a outra psicologia que este livro deverá ocupar-se — a Psicologia científica. Foi preciso definir o senso comum, para que o leitor pudesse demarcar o campo de atuação de cada uma, sem confundi-las.

Entretanto a tarefa de definir a Psicologia como ciência é bem mais árdua e complicada. Comecemos por definir o que entendemos por ciência (que também não é simples), para depois explicarmos por que a Psicologia é hoje considerada uma de suas áreas.

O QUE É CIÊNCIA

A ciência compõe-se de um conjunto de conhecimentos sobre fatos ou aspectos da realidade (objeto de estudo), expresso por meio de uma linguagem precisa e rigorosa. Esses conhecimentos devem ser obtidos de maneira programada, sistemática e controlada, para que se permita a verificação de sua validade. Assim, podemos apontar o objeto dos diversos ramos da ciência e saber exatamente como determinado conteúdo foi construído, possibilitando a reprodução da experiência. Dessa forma, o saber pode ser transmitido, verificado, utilizado e desenvolvido. **[pg. 19]**

Essa característica da produção científica possibilita sua continuidade: um novo conhecimento é produzido sempre a partir de algo anteriormente desenvolvido. Negam-se, reafirmam-se, descobrem-se novos aspectos, e assim a ciência avança. Nesse sentido, a ciência caracteriza-se como um processo.

Pense no desenvolvimento do motor movido a álcool hidratado. Ele nasceu de uma necessidade concreta (crise do petróleo) e foi planejado a partir do motor a gasolina, com a alteração de poucos componentes deste. No entanto, os primeiros automóveis movidos a álcool apresentaram muitos problemas, como o seu mau funcionamento nos dias frios. Apesar disso, esse tipo de motor foi-se aprimorando.

A ciência tem ainda uma característica fundamental: ela aspira à objetividade. Suas conclusões devem ser passíveis de verificação e isentas de emoção, para, assim, tornarem-se válidas para todos.

Objeto específico, linguagem rigorosa, métodos e técnicas específicas, processo cumulativo do conhecimento, objetividade fazem da ciência uma forma de conhecimento que supera em muito o conhecimento espontâneo do senso comum. Esse conjunto de características é o que permite que denominemos **científico** a um conjunto de conhecimentos.

OBJETO DE ESTUDO DA PSICOLOGIA

Observatório Nacional — Rio de Janeiro. Estudar o fenômeno físico é pensar sobre algo externo ao homem. Estudar o homem é pensar sobre si mesmo.

Como dissemos anteriormente, um conhecimento, para ser considerado científico, requer um objeto específico de estudo. O objeto da Astronomia são os astros, e o objeto da Biologia são os seres vivos. Essa classificação bem geral demonstra que é possível tratar o objeto dessas ciências com uma certa distância, ou seja, é possível isolar o objeto de estudo. No caso da Astronomia, o cientista-observador está, por exemplo, num observatório, e o astro observado, a anos-luz de distância de seu telescópio. Esse cientista não corre o mínimo risco de confundir-se com o fenômeno que está estudando. **[pg. 20]**

O mesmo não ocorre com a Psicologia, que, como a Antropologia, a Economia, a Sociologia e todas as ciências humanas, estuda o **homem.**

Certamente, esta divisão é ampla demais e apenas coloca a Psicologia entre as ciências humanas. Qual é, então, o objeto específico de estudo da Psicologia?

Se dermos a palavra a um psicólogo comportamentalista, ele dirá: “O objeto de estudo da Psicologia é o comportamento humano”. Se a palavra for dada a um psicólogo psicanalista, ele dirá: “O objeto de estudo da Psicologia é o inconsciente”. Outros dirão que é a consciência humana, e outros, ainda, a personalidade.

DIVERSIDADE DE OBJETOS DA PSICOLOGIA

A diversidade de objetos da Psicologia é explicada pelo fato de este campo do conhecimento ter-se constituído como área do conhecimento científico só muito recentemente (final do século 19), a

Jean-Jacques Rousseau, filósofo

despeito de existir há muito tempo na Filosofia enquanto preocupação humana. Esse fato é importante, já que a ciência se caracteriza pela exatidão de sua construção teórica, e, quando uma ciência é muito nova, ela não teve tempo ainda de apresentar teorias acabadas e definitivas, que permitam determinar com maior precisão seu objeto de estudo.

Um outro motivo que contribui para dificultar uma clara definição de objeto da Psicologia é o fato de o cientista — o pesquisador — confundir-se com o objeto a ser pesquisado. No sentido mais amplo, o objeto de estudo da Psicologia é o homem, e neste caso o pesquisador está inserido na categoria a ser estudada. Assim, a concepção de homem que o pesquisador traz consigo "contamina" inevitavelmente a sua pesquisa em Psicologia. Isso ocorre porque há diferentes concepções de homem entre os cientistas (na medida em que estudos filosóficos e teológicos e mesmo doutrinas políticas acabam definindo o homem à sua maneira, e o cientista acaba necessariamente se vinculando a uma destas crenças). É o caso da concepção de **homem natural,** formulada pelo filósofo francês Rousseau, que imagina que o homem era puro e foi corrompido pela sociedade, e que **[pg. 21]** cabe então ao filósofo reencontrar essa pureza perdida (veja capítulo 10). Outros vêem o homem como ser abstrato, com características definidas e que não mudam, a despeito das condições sociais a que esteja submetido. Nós, autores deste livro, vemos esse homem como ser datado, determinado pelas condições históricas e sociais que o cercam.

Na realidade, este é um "problema" enfrentado por todas as ciências humanas, muito discutido pelos cientistas de cada área e até agora sem perspectiva de solução. Conforme a definição de homem

adotada, teremos uma concepção de objeto que combine com ela. Como, neste momento, há uma riqueza de valores sociais que permitem várias concepções de homem, diríamos simplificada-mente que, no caso da Psicologia, esta ciência estuda os "diversos homens" concebidos pelo conjunto social. Assim, a Psicologia hoje se caracteriza por uma diversidade de objetos de estudo.

Por outro lado, essa diversidade de objetos justifica-se porque os fenômenos psicológicos são tão diversos, que não podem ser acessíveis ao mesmo nível de observação e, portanto, não podem ser sujeitos aos mesmos padrões de descrição, medida, controle e interpretação. O objeto da Psicologia deveria ser aquele que reunisse condições de aglutinar uma ampla variedade de fenômenos psicológicos. Ao estabelecer o padrão de descrição, medida, controle e interpretação, o psicólogo está também estabelecendo um determinado critério de seleção dos fenômenos psicológicos e assim definindo um objeto.

Esta situação leva-nos a questionar a caracterização da Psicologia como ciência e a postular que no momento não existe uma psicologia, mas **Ciências psicológicas** embrionárias e em desenvolvimento.

A SUBJETIVIDADE COMO OBJETO DA PSICOLOGIA

Considerando toda essa dificuldade na conceituação única do objeto de estudo da Psicologia, optamos por apresentar uma definição que lhe sirva como referência para os próximos capítulos, uma vez que você irá se deparar com diversos enfoques que trazem definições específicas desse objeto, (o comportamento, o inconsciente, a consciência etc.).

A identidade da Psicologia é o que a diferencia dos demais ramos das ciências humanas, e pode ser obtida considerando-se que cada um desses ramos enfoca o homem de maneira particular. Assim, cada especialidade — a Economia, a Política, a História etc. — trabalha essa matéria-prima de maneira particular, construindo conhecimentos **[pg. 22]** distintos e específicos a respeito dela. A Psicologia colabora com o

estudo da **subjetividade:** é essa a sua forma particular, específica de contribuição para a compreensão da totalidade da vida humana.

Nossa matéria-prima, portanto, é o homem em todas as suas expressões, as visíveis (nosso comportamento) e as invisíveis (nossos sentimentos), as singulares (porque somos o que somos) e as genéricas (porque somos todos assim) — é o homem-corpo, homem-pensamento, homem-afeto, homem-ação e tudo isso está sintetizado no termo subjetividade.

A subjetividade é a síntese singular e individual que cada um de nós vai constituindo conforme vamos nos desenvolvendo e vivenciando as experiências da vida social e cultural; é uma síntese que nos identifica, de um lado, por ser única, e nos iguala, de outro lado, na medida em que os elementos que a constituem são experienciados no campo comum da objetividade social. Esta síntese — a subjetividade — é o mundo de idéias, significados e emoções construído internamente pelo sujeito a partir de suas relações sociais, de suas vivências e de sua constituição biológica; é, também, fonte de suas manifestações afetivas e comportamentais.

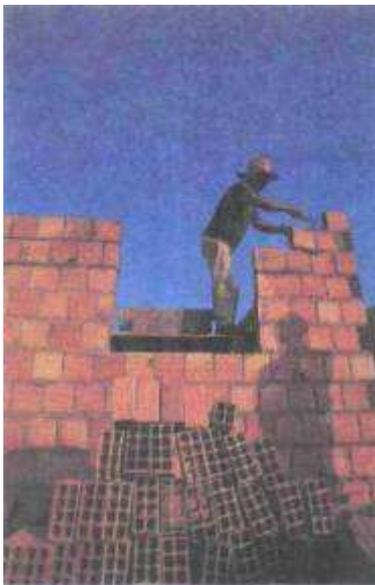
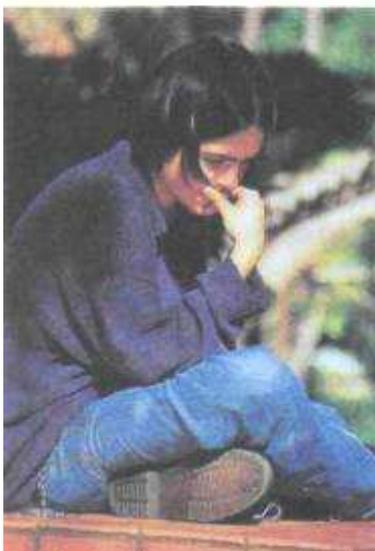
O mundo social e cultural, conforme vai sendo experienciado por nós, possibilita-nos a construção de um mundo interior. São diversos fatores que se combinam e nos levam a uma vivência muito particular. Nós atribuímos sentido a essas experiências e vamos nos constituindo a cada dia.

A subjetividade é a maneira de sentir, pensar, fantasiar, sonhar, amar e fazer de cada um. É o que constitui o nosso modo de ser: sou filho de japoneses e militante de um grupo ecológico, detesto Matemática, adoro samba e *black music,* pratico ioga, tenho vontade mas não consigo ter uma namorada. Meu melhor amigo é filho de descendentes de italianos, primeiro aluno da classe em Matemática, trabalha e estuda, é corinthiano fanático, adora comer *sushi* e navegar pela *Internet.* Ou seja, cada qual é o que é: sua singularidade.

Entretanto, a síntese que a subjetividade representa não é inata ao

indivíduo. Ele a constrói aos poucos, apropriando-se do material do mundo social e cultural, e faz isso ao mesmo tempo em que atua sobre este mundo, ou seja, é ativo na sua construção. Criando e transformando o mundo (externo), o homem constrói e transforma a si próprio.

Um mundo objetivo, em movimento, porque seres humanos o movimentam permanentemente com suas intervenções; um **[pg. 23]** mundo subjetivo em movimento porque os indivíduos estão permanentemente se apropriando de novas matérias-primas para constituírem suas subjetividades.

De um certo modo, podemos dizer que a subjetividade não só é fabricada, produzida, moldada, mas também é automoldável, ou seja, o homem pode promover novas formas de subjetividade, recusando-se ao assujeitamento e à perda de memória imposta pela fugacidade da informação; recusando a massificação que exclui e estigmatiza o diferente, a aceitação social condicionada ao consumo, a medicalização do sofrimento. Nesse sentido, retomamos a utopia que cada homem pode participar na construção do seu destino e de sua coletividade.

Por fim, podemos dizer que estudar a subjetividade, nos tempos atuais, é tentar compreender a produção de novos modos de ser, isto é, as subjetividades emergentes, cuja fabricação é social e histórica. O estudo dessas novas subjetividades vai desvendando as relações do cultural, do político, do econômico e do histórico na produção do mais íntimo e do mais observável no homem — aquilo que o captura, submete-o ou mobiliza-o para pensar e agir sobre os efeitos das formas de

submissão da subjetividade (como dizia o filósofo francês Michel Foucault).

O **movimento** e a **transformação** são os elementos básicos de toda essa história. E aproveitamos para citar Guimarães Rosa, que em *Grande Sertão: Veredas,* consegue expressar, de modo muito adequado e rico, o que aqui vale a pena registrar:

> "O importante e bonito do mundo é isso: que as pessoas não estão sempre iguais, ainda não foram terminadas, mas que elas vão sempre mudando. Afinam e desafinam".

Convidamos você a refletir um pouco sobre esse pensamento de Guimarães Rosa. As pessoas não estão sempre iguais. Ainda não foram terminadas. Na verdade, as pessoas nunca serão terminadas, pois estarão sempre se modificando. Mas por quê? Como? Simplesmente porque a subjetividade — este mundo interno construído pelo homem como síntese de suas determinações — não cessará de **[pg. 24]** se modificar, pois as experiências sempre trarão novos elementos para renová-la.

Talvez você esteja pensando: mas eu acho que sou o que sempre fui — eu não me modifico! Por acompanhar de perto suas próprias transformações (não poderia ser diferente!), você pode não percebê-las e ter a impressão de ser como sempre foi. Você é o construtor da sua transformação (veja capítulo 13) e, por isso, ela pode passar despercebida, fazendo-o pensar que não se transformou. Mas você cresceu, mudou de corpo, de vontades, de gostos, de amigos, de atividades, afinou e desafinou, enfim, tudo em sua vida muda e, com ela, suas vivências subjetivas, seu conteúdo psicológico, sua subjetividade. Isso acontece com todos nós.

Bem, esperamos que você já tenha uma noção do que seja subjetividade e possamos, então, voltar a nossa discussão sobre o objeto da Psicologia.

A Psicologia, como já dissemos anteriormente, é um ramo das Ciências Humanas e a sua identidade, isto é, aquilo que a diferencia,

pode ser obtida considerando-se que cada um desses ramos enfoca de maneira particular o objeto homem, construindo conhecimentos distintos e específicos a respeito dele. Assim, com o estudo da subjetividade, a Psicologia contribui para a compreensão da totalidade da vida humana.

É claro que a forma de se abordar a subjetividade, e mesmo a forma de concebê-la, dependerá da concepção de homem adotada pelas diferentes escolas psicológicas (veja capítulos 3, 4, 5 e 6). No momento, pelo pouco desenvolvimento da Psicologia, essas escolas acabam formulando um conhecimento fragmentário de uma única e mesma totalidade — o ser humano: o seu mundo interno e as suas manifestações. A superação do atual impasse levará a uma Psicologia que enquadre esse homem como ser concreto e multideterminado (veja capítulo 10). Esse é o papel de uma ciência crítica, da compreensão, da comunicação e do encontro do homem com o mundo em que vive, já que o homem que compreende a História (o mundo externo) também compreende a si mesmo (sua subjetividade), e o homem que compreende a si mesmo pode compreender o engendramento do mundo e criar novas rotas e utopias.

Algumas correntes da Psicologia consideram-na pertencente ao campo das Ciências do Comportamento e, outras, das Ciências Sociais. Acreditamos que o campo das Ciências Humanas é mais abrangente e condizente com a nossa proposta, que vincula a Psicologia à História, à Antropologia, à Economia etc. **[pg. 25]**

A PSICOLOGIA E O MISTICISMO

A Psicologia, como área da Ciência, vem se desenvolvendo na história desde 1875, quando Wilhelm Wundt (1832-1926) criou o primeiro Laboratório de Experimentos em Psicofisiologia, em Leipzig, na Alemanha. Esse marco histórico significou o desligamento das idéias psicológicas de idéias abstratas e espiritualistas, que defendiam a existência de uma alma nos homens, a qual seria a sede da vida psíquica. A partir daí, a história da Psicologia é de fortalecimento de seu

vínculo com os princípios e métodos científicos. A idéia de um homem autônomo, capaz de se responsabilizar pelo seu próprio desenvolvimento e pela sua vida, também vai se fortalecendo a partir desse momento.

Hoje, a Psicologia ainda não consegue explicar muitas coisas sobre o homem, pois é uma área da Ciência relativamente nova (com pouco mais de cem anos). Além disso, sabe-se que a Ciência não esgotará o que há para se conhecer, pois a realidade está em permanente movimento e novas perguntas surgem a cada dia, o homem está em movimento e em transformação, colocando também novas perguntas para a Psicologia. A invenção dos computadores, por exemplo, trouxe e trará mudanças em nossas formas de pensamento, em nossa inteligência, e a Psicologia precisará absorver essas transformações em seu quadro teórico.

Alguns dos “desconhecimentos” da Psicologia têm levado os psicólogos a buscarem respostas em outros campos do saber humano. Com isso, algumas práticas não-psicológicas têm sido associadas às práticas psicológicas. O tarô, a astrologia, a quiromancia, a numerologia, entre outras práticas adivinhatórias e/ou místicas, têm sido associadas ao fazer e ao saber psicológico.

Estas não são práticas da Psicologia. São outras formas de saber — de saber sobre o humano — que não podem ser confundidas com a Psicologia, pois:

- não são construídas no campo da Ciência, a partir do método e dos princípios científicos;
- estão em oposição aos princípios da Psicologia, que vê não só o homem como ser autônomo, que se desenvolve e se constitui a partir de sua relação com o mundo social e cultural, mas também o homem sem destino pronto, que constrói seu futuro ao agir sobre o mundo. As práticas místicas têm pressupostos opostos, pois nelas há a concepção de destino, da existência de forças que não estão no campo do humano e do mundo material.

A Psicologia, ao relacionar-se com esses saberes, deve ser capaz

de enfrentá-los sem preconceitos, reconhecendo que o homem **[pg. 26]** construiu muitos “saberes” em busca de sua felicidade. Mas é preciso demarcar nossos campos. Esses saberes não estão no campo da Psicologia, mas podem se tornar seu objeto de estudo.

É possível estudar as práticas adivinhatórias e descobrir o que elas têm de eficiente, de acordo com os critérios científicos, e aprimorar tais aspectos para um uso eficiente e racional. Nem sempre esses critérios científicos têm sido observados e alguns psicólogos acabam por usar tais práticas sem o devido cuidado e observação. Esses casos, seja daquele que usa a prática mística como acompanhamento psicológico, seja o do psicólogo que usa desse expediente sem critério científico comprovado, são previstos pelo código de ética dos psicólogos e, por isso, passíveis de punição. No primeiro caso, como prática de charlatanismo e, no segundo, como desempenho inadequado da profissão.

Entretanto, é preciso ponderar que esse campo fronteiriço entre a Psicologia científica e a especulação mística deve ser tratado com o devido cuidado. Quando se trata de pessoa, psicóloga ou não, que decididamente usa do expediente das práticas místicas como forma de tirar proveito pecuniário ou de qualquer outra ordem, prejudicando terceiros, temos um caso de polícia e a punição é salutar. Mas muitas vezes não é possível caracterizar a atuação daqueles que se utilizam dessas práticas de forma tão clara. Nestes casos, não podemos tornar absoluto o conhecimento científico como o “conhecimento por excelência” e dogmatizá-lo a ponto de correr o risco de criar um tribunal semelhante ao da Santa Inquisição. E preciso reconhecer que pessoas que acreditam em práticas adivinhatórias ou místicas têm o direito de consultar e de serem consultadas, e também temos de reconhecer, nós cientistas, que não sabemos muita coisa sobre o psiquismo humano e que, muitas vezes, novas descobertas seguem estranhos e insondáveis caminhos. O verdadeiro cientista deve ter os olhos abertos para o novo.

Enfim, nosso alerta aqui vai em dois sentidos:

- Não se deve misturar a Psicologia com práticas adivinhatórias ou

místicas que estão baseadas em pressupostos diversos e opostos ao da Psicologia.

- “Mente é como pára-quedas: melhor aberta.” É preciso estar aberto para o novo, atento a novos conhecimentos que, tendo sido estudados no âmbito da Ciência, podem trazer novos saberes, ou seja, novas respostas para perguntas ainda não respondidas.

A Ciência, como uma das formas de saber do homem, tem seu campo de atuação com métodos e princípios próprios, mas, como forma de saber, não está pronta e nunca estará. A Ciência é, na verdade, **[pg. 27]** um processo permanente de conhecimento do mundo, um exercício de diálogo entre o pensamento humano e a realidade, em todos os seus aspectos. Nesse sentido, tudo o que ocorre com o homem é motivo de interesse para a Ciência, que deve aplicar seus princípios e métodos para construir respostas.

Texto Complementar

A PSICOLOGIA DOS PSICÓLOGOS

(...) somos obrigados a renunciar à pretensão de determinar para as múltiplas investigações psicológicas um *objeto* (um campo de fatos) unitário e coerente. Conseqüentemente, e por sólidas razões, não somente históricas mas doutrinárias, torna-se impossível à Psicologia assegurar-se uma unidade metodológica. (...)

Por isso, talvez fosse preferível falarmos, ao invés de “psicologia”, em “ciências psicológicas”. Porque os adjetivos que acompanham o termo “psicologia” podem especificar, ao mesmo tempo, tanto um domínio de pesquisa (psicologia diferencial), um estilo metodológico (psicologia clínica), um campo de práticas sociais (orientação, reeducação, terapia de distúrbios comportamentais etc.), quanto determinada escola de pensamento que chega a definir, para seu próprio uso, tanto sua problemática quanto seus conceitos e instrumentos de pesquisa. (...) não devemos estranhar que a unidade da Psicologia, hoje,

nada mais seja que uma expressão cômoda, a expressão de um pacifismo ao mesmo tempo prático e enganador. Donde não haver nenhum inconveniente em falarmos de “psicologias” no plural. Numa época de mutação acelerada como a nossa, a Psicologia se situa no imenso domínio das ciências “exatas”, biológicas, naturais e humanas. Há diversidade de domínio e diversidade de métodos. Uma coisa, porém, precisa ficar clara: os problemas psicológicos não são feitos para os métodos; os métodos é que são feitos para os problemas. (...)

Interessa-nos indicar uma razão central pela qual a Psicologia se reparte em tantas tendências ou escolas: a tendência organicista, a tendência fisicalista, a tendência psico-sociológica, a tendência psicanalítica etc. Qual o obstáculo supremo impedindo que todas essas tendências continuem a constituir “escolas” cada vez mais fechadas, a ponto de desagregarem a outrora chamada “ciência psicológica”? A meu ver, esse obstáculo é devido ao fato de nenhum cientista, conseqüentemente, nenhum psicólogo, poder considerar-se um cientista “puro”. Como qualquer cientista, todo psicólogo está comprometido com uma posição filosófica ou ideológica. Este fato tem uma importância fundamental nos problemas estudados pela Psicologia. Esta não é a mesma em todos os países. Depende dos meios culturais. Suas variações dependem da diversidade das escolas e das ideologias. Os problemas psicológicos se diversificam segundo as correntes ideológicas ou filosóficas venham reforçar esta ou aquela orientação na pesquisa, consigam ocultar ou impedir este ou aquele aspecto dos domínios a serem explorados ou consigam esterilizar esta ou aquela pesquisa, opondo-se implícita ou explicitamente a seu desenvolvimento. (...)

Hilton Japiassu. *A psicologia dos psicólogos.*
2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1983. p. 24-6. **[pg. 28]**

Questões

1. Qual a relação entre cotidiano e conhecimento científico? Dê um

exemplo de uso cotidiano do conhecimento científico (em qualquer área).

2. Explique o que é senso comum. Dê um exemplo desse tipo de conhecimento.
3. Explique o que você entendeu por visão-de-mundo.
4. Cite alguns exemplos de conhecimentos da Psicologia apropriados pelo senso comum.
5. Quais os domínios do conhecimento humano? O que cada um deles abrange?
6. Quais as características atribuídas ao conhecimento científico?
7. Quais as diferenças entre senso comum e conhecimento científico?
8. Quais são os possíveis objetos de estudo da Psicologia?
9. Quais os motivos responsáveis pela diversidade de objetos para a Psicologia?
10. Qual a matéria-prima da Psicologia?
11. O que é subjetividade?
12. Por que a subjetividade não é inata?
13. Por que as práticas místicas não compõem o campo da Psicologia científica?

Atividades em grupo

1. Você leu, no texto, que existem a Psicologia científica e a psicologia do senso comum. Supondo que o seu contato até o momento só tenha sido com a psicologia do senso comum, relacione situações do cotidiano em que você ou as pessoas com quem convive usem essa psicologia.
2. Baseando-se no texto e na leitura complementar, responda por que falamos em Ciências Psicológicas e não em *uma* Psicologia.
3. Discuta nossa apresentação da Psicologia científica — sua matéria-

prima e seu enfoque. Para isso, retome as respostas que cada membro do grupo deu às questões 10, 11, 12 e 13.

4. Verifique quantas pessoas do grupo já procuraram práticas adivinhatórias. A partir da leitura do texto, discuta a experiência. **[pg. 29]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Para o aprofundamento da relação ciência e senso comum, indicamos o capítulo 10 do livro ***Filosofando — introdução à Filosofia,*** de Maria Lúcia Aranha e Maria Helena P. Martins (São Paulo, Moderna, 1987), e o capítulo 3 do livro ***Fundamentos da Filosofia — ser, saber e fazer,*** de Gilberto Cotrim (São Paulo, Saraiva, 1993).

Esses dois livros podem ainda ser utilizados para explorar melhor o método científico (no ***Filosofando — introdução à Filosofia,*** o capítulo 14, e no ***Fundamentos da Filosofia,*** o capítulo 12).

Quanto ao aprofundamento da questão do objeto das ciências humanas, sugerimos ainda as partes 1 e 2 do capítulo 16 do ***Filosofando — introdução à Filosofia.***

Para o professor

Para o aprofundamento das questões colocadas no texto, sugerimos a introdução do livro ***A construção da realidade,*** de Peter Berger e Thomas Luckmann (Petrópolis, Vozes, 1983), onde os autores discutem e apresentam com muita profundidade a relação realidade/conhecimento.

Quanto à questão específica da Psicologia e psicologias, seus objetos, seus métodos e a definição do fenômeno, indicamos o livro ***A Psicologia dos psicólogos,*** de Hilton Japiassu (Rio de Janeiro, Imago, 1983). Esse livro supõe um bom conhecimento das teorias e sistemas

em Psicologia, já que procura discuti-los do ponto de vista metodológico. Não é uma leitura fácil, mas importantíssima para os psicólogos. Ressaltamos a introdução e o capítulo 1.

Indicamos, ainda, para aprofundamento da questão da Psicologia, o livro ***Psicologia da conduta,*** de José Bleger (Porto Alegre, Artes Médicas, 1987), que aborda a Psicologia do ponto de vista de seu objeto de estudo. **[pg. 30]**

CAPÍTULO 2

A evolução da ciência psicologia

PSICOLOGIA E HISTÓRIA

Toda e qualquer produção humana — uma cadeira, uma religião, um computador, uma obra de arte, uma teoria científica — tem por trás de si a contribuição de inúmeros homens, que, num tempo anterior ao presente, fizeram indagações, realizaram descobertas, inventaram técnicas e desenvolveram idéias, isto é, por trás de qualquer produção material ou espiritual, existe a História.

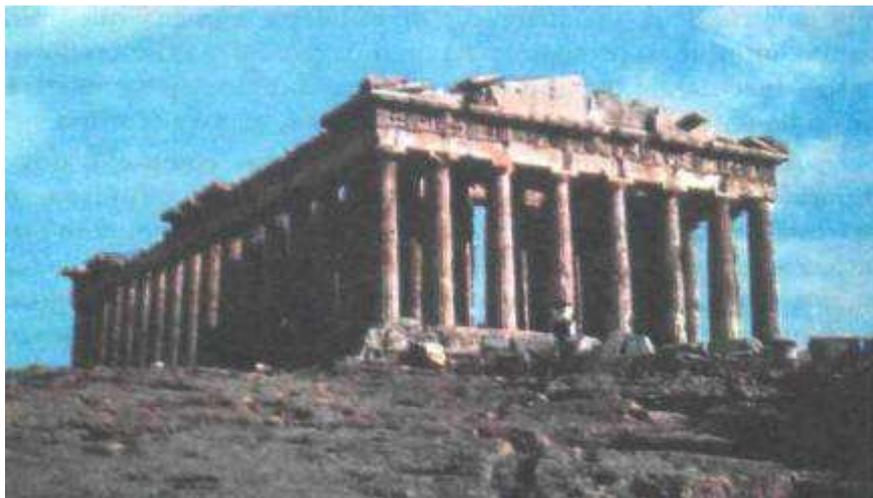
Compreender, em profundidade, algo que compõe o nosso mundo significa recuperar sua história. O passado e o futuro sempre estão no presente, enquanto base constitutiva e enquanto projeto. Por exemplo, todos nós temos uma história pessoal e nos tornamos pouco compreensíveis se não recorremos a ela e à nossa perspectiva de futuro para entendermos quem somos e por que somos de uma determinada forma.

Esta história pode ser mais ou menos longa para os diferentes aspectos da produção humana. No caso da Psicologia, a história tem por volta de dois milênios. Esse tempo refere-se à Psicologia no Ocidente, que começa entre os gregos, no período anterior à era cristã.

Para compreender a diversidade com que a Psicologia se apresenta hoje, é indispensável recuperar sua história. A história de sua

construção está ligada, em cada momento histórico, às exigências de conhecimento da humanidade, às demais áreas do conhecimento humano e aos novos desafios colocados pela realidade econômica e social e pela insaciável necessidade do homem de compreender a si mesmo. **[pg. 31]**

A PSICOLOGIA ENTRE OS GREGOS: OS PRIMÓRDIOS

A história do pensamento humano tem um momento áureo na Antiguidade, entre os gregos, particularmente no período de 700 a.C. até a dominação romana, às vésperas da era cristã.

Partenon — uma das mais belas produções da arquitetura da Grécia Antiga (séc. 5 a.C).

Os gregos foram o povo mais evoluído nessa época. Uma produção minimamente planejada e bem-sucedida permitiu a construção das primeiras cidades-estados *(pólis).* A manutenção dessas cidades implicava a necessidade de mais riquezas, as quais alimentavam, também, o poderio dos cidadãos (membros da classe dominante na Grécia Antiga). Assim, iniciaram a conquista de novos territórios (Mediterrâneo, Ásia Menor, chegando quase até a China), que geraram riquezas na forma de escravos para trabalhar nas cidades e na forma de

tributos pagos pelos territórios conquistados.

As riquezas geraram crescimento, e este crescimento exigia soluções práticas para a arquitetura, para a agricultura e para a organização social. Isso explica os avanços na Física, na Geometria, na teoria política (inclusive com a criação do conceito de democracia).

Tais avanços permitiram que o cidadão se ocupasse das coisas do espírito, como a Filosofia e a arte. Alguns homens, como Platão e Aristóteles, dedicaram-se a compreender esse espírito empreendedor do conquistador grego, ou seja, a Filosofia começou a especular em torno do homem e da sua interioridade.

É entre os filósofos gregos que surge a primeira tentativa de sistematizar uma Psicologia. O próprio termo psicologia vem do grego *psyché,* que significa **alma,** e de *logos,* que significa **razão.** Portanto, **[pg. 32]** etimologicamente, psicologia significa “estudo da alma”. A alma ou espírito era concebida como a parte imaterial do ser humano e abarcaria o pensamento, os sentimentos de amor e ódio, a irracionalidade, o desejo, a sensação e a percepção.

Os filósofos pré-socráticos (assim chamados por antecederem Sócrates, filósofo grego) preocupavam-se em definir a relação do homem com o mundo através da **percepção**. Discutiam se o mundo existe porque o homem o vê ou se o homem vê um mundo que já existe. Havia uma oposição entre os **idealistas** (a idéia forma o mundo) e os **materialistas** (a matéria que forma o mundo já é dada para a percepção).

Mas é com Sócrates (469-399 a.C.) que a Psicologia na Antiguidade ganha consistência. Sua principal preocupação era com o limite que separa o homem dos animais. Desta forma, postulava que a principal característica humana era a **razão**. A razão permitia ao homem sobrepor-se aos instintos, que seriam a base da irracionalidade. Ao definir a razão como peculiaridade do homem ou como essência humana, Sócrates abre um caminho que seria muito explorado pela Psicologia. As teorias da consciência são, de certa forma, frutos dessa

primeira sistematização na Filosofia.

Sócrates — escultura grega do século 1 a.C.

O passo seguinte é dado por Platão (427-347 a.C.), discípulo de Sócrates. Esse filósofo procurou definir um "lugar" para a razão no nosso próprio corpo. Definiu esse lugar como sendo a cabeça, onde se encontra a *alma* do homem. A medula seria, portanto, o elemento de ligação da alma com o corpo. Este elemento de ligação era necessário porque Platão concebia a alma separada do corpo. Quando alguém morria, a matéria (o corpo) desaparecia, mas a alma ficava livre para ocupar outro corpo.

Platão — escultura romana baseada em original grego do século 3 a.C.

Aristóteles (384-322 a.C), discípulo de Platão, foi um dos mais importantes pensadores da história da Filosofia. Sua contribuição foi inovadora ao postular que alma e corpo não podem ser dissociados. Para Aristóteles, a *psyché* seria o princípio ativo da vida. Tudo aquilo que cresce, se reproduz e se alimenta possui a sua *psyché* ou alma. Desta forma, os vegetais, os animais e o homem teriam alma. Os vegetais teriam a alma vegetativa, que se define pela função de alimentação e reprodução. Os animais teriam essa alma e a alma sensitiva, que tem a função de percepção e movimento. E o homem teria os dois níveis anteriores e a alma racional, que tem a função pensante.

Aristóteles.

Esse filósofo chegou a estudar as diferenças entre a razão, a percepção e as sensações. Esse estudo está sistematizado no *Da anima,* que pode ser considerado o primeiro tratado em Psicologia. **[pg. 33]**

Portanto, 2 300 anos antes do advento da Psicologia científica, os gregos já haviam formulado duas "teorias": a **platônica,** que postulava a imortalidade da alma e a concebia separada do corpo, e a **aristotélica,** que afirmava a mortalidade da alma e a sua relação de pertencimento ao

corpo.

A PSICOLOGIA NO IMPÉRIO ROMANO E NA IDADE MÉDIA

Às vésperas da era cristã, surge um novo império que iria dominar a Grécia, parte da Europa e do Oriente Médio: o Império Romano. Uma das principais características desse período é o aparecimento e desenvolvimento do cristianismo — uma força religiosa que passa a força política dominante. Mesmo com as invasões bárbaras, por volta de 400 d.C, que levam à desorganização econômica e ao esfacelamento dos territórios, o cristianismo sobrevive e até se fortalece, tornando-se a religião principal da Idade Média, período que então se inicia. **[pg. 34]**

E falar de Psicologia nesse período é relacioná-la ao conhecimento religioso, já que, ao lado do poder econômico e político, a Igreja Católica

também monopolizava o saber e, conseqüentemente, o estudo do psiquismo.

Nesse sentido, dois grandes filósofos representam esse período: Santo Agostinho (354-430) e São Tomás de Aquino (1225-1274).

Santo Agostinho, inspirado em Platão, também fazia uma cisão entre alma e corpo. Entretanto, para ele, a alma não era somente a sede da razão, mas a prova de uma manifestação divina no homem. A alma era imortal por ser o elemento que liga o homem a Deus. E, sendo a alma também a sede do pensamento, a Igreja passa a se preocupar também com sua compreensão.

Santo Agostinho — pintura em madeira de Michael Pacher.

São Tomás de Aquino viveu num período que prenunciava a ruptura da Igreja Católica, o aparecimento do protestantismo — a transição para o capitalismo, com a revolução francesa e a revolução industrial na Inglaterra. Essa crise econômica e social leva ao questionamento da Igreja e dos conhecimentos produzidos por ela. Dessa forma, foi preciso encontrar novas justificativas para a relação entre Deus e o homem. São Tomás de Aquino foi buscar em Aristóteles a distinção entre **essência** e **existência**. Como o filósofo grego, considera que o homem, na sua essência, busca a perfeição através de sua existência. Porém, introduzindo o ponto de vista religioso, ao contrário de Aristóteles, afirma que somente Deus seria capaz de reunir a essência e a existência, em termos de igualdade. Portanto, a busca de perfeição pelo homem seria a busca de Deus.

São Tomás de Aquino encontra argumentos racionais para justificar os dogmas da Igreja e continua garantindo para ela o monopólio do estudo do psiquismo.

A PSICOLOGIA NO RENASCIMENTO

Pouco mais de 200 anos após a morte de São Tomás de Aquino, tem início uma época de transformações radicais no mundo europeu. É o **Renascimento** ou **Renascença**. O mercantilismo leva à descoberta de novas terras (a América, o caminho para as Índias, a rota **[pg. 35]** do Pacífico), e isto propicia a acumulação de riquezas pelas nações em formação, como França, Itália, Espanha, Inglaterra. Na transição para o capitalismo, começa a emergir uma nova forma de organização econômica e social. Dá-se, também, um processo de valorização do homem.

Davi, de Michelangelo

As transformações ocorrem em todos os setores da produção humana. Por volta de 1300, Dante escreve *A Divina Comédia;* entre 1475 e 1478, Leonardo da Vinci pinta o quadro *Anunciação;* em 1484, Boticelli pinta o *Nascimento de Vênus;* em 1501, Michelangelo esculpe o *Davi;* e, em 1513, Maquiavel escreve *O Príncipe,* obra clássica da política.

As ciências também conhecem um grande avanço. Em 1543, Copérnico causa uma revolução no conhecimento humano mostrando que o nosso planeta não é o centro do universo. Em 1610, Galileu estuda a queda dos corpos, realizando as primeiras experiências da Física moderna. Esse avanço na produção de conhecimentos propicia o início da sistematização do conhecimento científico — começam a se estabelecer métodos e regras básicas para a construção do conhecimento científico.

Neste período, René Descartes (1596-1659), um dos filósofos que mais contribuiu para o avanço da ciência, postula a separação entre mente (alma, espírito) e corpo, afirmando que o homem possui uma substância material e uma substância pensante, e que o corpo, desprovido do espírito, é apenas uma máquina. Esse dualismo mente-

corpo torna possível o estudo do corpo humano morto, o que era impensável nos séculos anteriores (o corpo era considerado sagrado pela Igreja, por ser a sede da alma), e dessa forma possibilita o avanço da Anatomia e da Fisiologia, que iria contribuir em muito para o progresso da própria Psicologia. **[pg. 36]**

Lição de *anatomia*, de Rembrandt: a dessacralização do corpo

A ORIGEM DA PSICOLOGIA CIENTÍFICA

No século 19, destaca-se o papel da ciência, e seu avanço torna-se necessário. O crescimento da nova ordem econômica — o capitalismo — traz consigo o processo de industrialização, para o qual a ciência deveria dar respostas e soluções práticas no campo da técnica. Há, então, um impulso muito grande para o desenvolvimento da ciência, enquanto um sustentáculo da nova ordem econômica e social, e dos problemas colocados por ela.

Para uma melhor compreensão, retomemos algumas características da sociedade feudal e capitalista emergente, sendo esta responsável por mudanças que marcariam a história da humanidade.

Na sociedade feudal, com modo de produção voltado para a

subsistência, a terra era a principal fonte de produção. A relação do senhor e do servo era típica de uma economia fechada, na qual uma hierarquia rígida estava estabelecida, não havendo mobilidade social. Era uma sociedade estável, em que predominava uma visão de um universo estático — um mundo natural organizado e hierárquico, em que a verdade era sempre decorrente de revelações. Nesse mundo vivia um homem que tinha seu lugar social definido a partir do nascimento. A razão estava submetida à fé como garantia de centralização do poder. A autoridade era o critério de verdade. Esse mundo fechado e esse universo finito refletiam e justificavam a hierarquia social inquestionável do feudo.

O capitalismo pôs esse mundo em movimento, com a necessidade de abastecer mercados e produzir cada vez mais: buscou novas matérias-primas na Natureza; criou necessidades; contratou o trabalho de muitos que, por sua vez, tornavam-se consumidores das mercadorias produzidas; questionou as hierarquias para derrubar a nobreza e o clero de seus lugares há tantos séculos estabilizados.

O universo também foi posto em movimento. O Sol tornou-se o centro do universo, que passou a ser visto sem hierarquizações. O homem, por sua vez, deixou de ser o centro do universo (antropocentrismo), passando a ser concebido como um ser livre, capaz de construir seu futuro. O servo, liberto de seu vínculo com a terra, pôde escolhei seu trabalho e seu lugar social. Com isso, o capitalismo tornou todos os homens consumidores, em potencial, das mercadorias produzidas,

O conhecimento tornou-se independente da fé. Os dogmas da Igreja foram questionados. O mundo se moveu. A racionalidade do homem apareceu, então, como a grande possibilidade de construção do conhecimento. **[pg. 37]**

A burguesia, que disputava o poder e surgia como nova classe social e econômica, defendia a emancipação do homem para emancipar-se também. Era preciso quebrar a idéia de universo estável para poder

transformá-lo. Era preciso questionar a Natureza como algo dado para viabilizar a sua exploração em busca de matérias-primas.

Estavam dadas as condições materiais para o desenvolvimento da ciência moderna. As idéias dominantes fermentaram essa construção: o conhecimento como fruto da razão; a possibilidade de desvendar a Natureza e suas leis pela observação rigorosa e objetiva. A busca de um método rigoroso, que possibilitasse a observação para a descoberta dessas leis, apontava a necessidade de os homens construírem novas formas de produzir conhecimento — que não era mais estabelecido pelos dogmas religiosos e/ou pela autoridade eclesial. Sentiu-se necessidade da ciência.

O capitalismo moveu o mundo, produzindo mercadorias e necessidades.

Nesse período, surgem homens como Hegel, que demonstra a importância da História para a compreensão do homem, e Darwin, que enterra o antropocentrismo com sua tese evolucionista. A ciência avança tanto, que se torna um referencial para a visão de mundo. A partir dessa época, a noção de verdade passa, necessariamente, a contar com o aval da ciência. A própria Filosofia adapta-se aos novos tempos, com o surgimento do Positivismo de Augusto Comte, que postulava a necessidade de maior rigor científico na construção dos conhecimentos nas ciências humanas. Desta forma, propunha o método da ciência natural, a Física, como modelo de construção de conhecimento. **[pg. 38]**

É em meados do século 19 que os problemas e temas da Psicologia, até então estudados exclusivamente pelos filósofos, passam a ser, também, investigados pela Fisiologia e pela Neurofisiologia em particular. Os avanços que atingiram também essa área levaram à formulação de teorias sobre o sistema nervoso central, demonstrando que o pensamento, as percepções e os sentimentos humanos eram produtos desse sistema.

É preciso lembrar que esse mundo capitalista trouxe consigo a máquina. Ah! A máquina! Que criação fantástica do homem! E foi tão fantástica que passou a determinar a forma de ver o mundo. O mundo como uma máquina; o mundo como um relógio. Todo o universo passou a ser pensado como uma máquina, isto é, podemos conhecer o seu funcionamento, a sua regularidade, o que nos possibilita o conhecimento de suas leis. Esta forma de pensar atingiu também as ciências do homem.

Para se conhecer o psiquismo humano passa a ser necessário compreender os mecanismos e o funcionamento da máquina de pensar do homem — seu cérebro. Assim, a Psicologia começa a trilhar os caminhos da Fisiologia, Neuroanatomia e Neurofisiologia.

Algumas descobertas são extremamente relevantes para a Psicologia. Por exemplo, por volta de 1846, a Neurologia descobre que a doença mental é fruto da ação direta ou indireta de diversos fatores sobre as células cerebrais.

A Neuroanatomia descobre que a atividade motora nem sempre está ligada à consciência, por não estar necessariamente na dependência dos centros cerebrais superiores. Por exemplo, quando alguém queima a mão em uma chapa quente, primeiro tira-a da chapa para depois perceber o que aconteceu. Esse fenômeno chama-se **reflexo,** e o estímulo que chega à medula espinhal, antes de chegar aos centros cerebrais superiores, recebe uma ordem para a resposta, que é tirar a mão.

O caminho natural que os fisiologistas da época seguiam, quando

passavam a se interessar pelo fenômeno psicológico enquanto estudo científico, era a **Psicofísica.** Estudavam, por exemplo, a fisiologia do olho e a percepção das cores. As cores eram estudadas como fenômeno da Física, e a percepção, como fenômeno da Psicologia.

Por volta de 1860, temos a formulação de uma importante lei no campo da Psicofísica. É a Lei de Fechner-Weber, que estabelece a relação entre estímulo e sensação, permitindo a sua mensuração. Segundo Fechner e Weber, a diferença que sentimos ao aumentarmos a intensidade de iluminação de uma lâmpada de 100 para 110 **[pg. 39]** watts será a mesma sentida quando aumentamos a intensidade de iluminação de 1000 para 1100 watts, isto é, a percepção aumenta em progressão aritmética, enquanto o estímulo varia em progressão geométrica.

Essa lei teve muita importância na história da Psicologia porque instaurou a possibilidade de medida do fenômeno psicológico, o que até então era considerado impossível. Dessa forma, os fenômenos psicológicos vão adquirindo *status* de científicos, porque, para a concepção de ciência da época, o que não era mensurável não era passível de estudo científico.

Outra contribuição muito importante nesses primórdios da Psicologia científica é a de Wilhelm Wundt (1832-1926). Wundt cria na Universidade de Leipzig, na Alemanha, o primeiro laboratório para realizar experimentos na área de Psicofisiologia. Por esse fato e por sua extensa produção teórica na área, ele é considerado o pai da Psicologia moderna ou científica.

Wundt desenvolve a concepção do **paralelismo psicofísico,** segundo a qual aos fenômenos mentais correspondem fenômenos orgânicos. Por exemplo, uma estimulação física, como uma picada de agulha na pele de um indivíduo, teria uma correspondência na mente deste indivíduo. Para explorar a mente ou consciência do indivíduo, Wundt cria um método que denomina **introspeccionismo.** Nesse método, o experimentador pergunta ao sujeito, especialmente treinado

para a auto-observação, os caminhos percorridos no seu interior por uma estimulação sensorial (a picada da agulha, por exemplo).

A PSICOLOGIA CIENTÍFICA

O berço da Psicologia moderna foi a Alemanha do final do século 19. Wundt, Weber e Fechner trabalharam juntos na Universidade de Leipzig. Seguiram para aquele país muitos estudiosos dessa nova ciência, como o inglês Edward B. Titchner e o americano William James.

Seu *status* de ciência é obtido à medida que se “liberta” da Filosofia, que marcou sua história até aqui, e atrai novos estudiosos e pesquisadores, que, sob os novos padrões de produção de conhecimento, passam a: **[pg. 40]**

- definir seu objeto de estudo (o comportamento, a vida psíquica, a consciência);
- delimitar seu campo de estudo, diferenciando-o de outras áreas de conhecimento, como a Filosofia e a Fisiologia;
- formular métodos de estudo desse objeto;
- formular teorias enquanto um corpo consistente de conhecimentos na área.

Essas teorias devem obedecer aos critérios básicos da metodologia científica, isto é, deve-se buscar a neutralidade do conhecimento científico, os dados devem ser passíveis de comprovação, e o conhecimento deve ser cumulativo e servir de ponto de partida para outros experimentos e pesquisas na área.

Os pioneiros da Psicologia procuraram, dentro das possibilidades, atingir tais critérios e formular teorias. Entretanto os conhecimentos produzidos inicialmente caracterizaram-se, muito mais, como postura metodológica que norteava a pesquisa e a construção teórica.

Embora a Psicologia científica tenha nascido na Alemanha, é nos Estados Unidos que ela encontra campo para um rápido crescimento, resultado do grande avanço econômico que colocou os Estados Unidos

na vanguarda do sistema capitalista. É ali que surgem as primeiras abordagens ou escolas em Psicologia, as quais deram origem às inúmeras teorias que existem atualmente.

Essas abordagens são: o **Funcionalismo,** de William James (1842-1910), o **Estruturalismo,** de Edward Titchner (1867-1927) e o **Associacionismo,** de Edward L. Thorndike (1874-1949).

O FUNCIONALISMO

O **Funcionalismo** é considerado como a primeira sistematização genuinamente americana de conhecimentos em Psicologia. Uma sociedade que exigia o pragmatismo para seu desenvolvimento econômico acaba por exigir dos cientistas americanos o mesmo espírito. Desse modo, para a escola funcionalista de W. James, importa responder "o que fazem os homens" e "por que o fazem". Para responder a isto, W. James elege a consciência como o centro de suas preocupações e busca a compreensão de seu funcionamento, na medida em que o homem a **usa** para adaptar-se ao meio. **[pg. 41]**

O ESTRUTURALISMO

O Estruturalismo está preocupado com a compreensão do mesmo fenômeno que o Funcionalismo: a consciência. Mas, diferentemente de W. James, Titchner irá estudá-la em seus aspectos estruturais, isto é, os estados elementares da consciência como estruturas do sistema nervoso central. Esta escola foi inaugurada por Wundt, mas foi Titchner, seguidor de Wundt, quem usou o termo estruturalismo pela primeira vez, no sentido de diferenciá-la do Funcionalismo. O método de observação de Titchner, assim como o de Wundt, é o introspeccionismo, e os conhecimentos psicológicos produzidos são eminentemente experimentais, isto é, produzidos a partir do laboratório.

O ASSOCIACIONISMO

O principal representante do **Associacionismo** é Edward L. Thorndike, e sua importância está em ter sido o formulador de uma primeira teoria de aprendizagem na Psicologia. Sua produção de conhecimentos pautava-se por uma visão de utilidade deste conhecimento, muito mais do que por questões filosóficas que perpassam a Psicologia.

O termo associacionismo origina-se da concepção de que a aprendizagem se dá por um processo de associação das idéias — das mais simples às mais complexas. Assim, para aprender um conteúdo complexo, a pessoa precisaria primeiro aprender as idéias mais simples, que estariam **associadas** àquele conteúdo.

Thorndike formulou a **Lei do Efeito,** que seria de grande utilidade para a Psicologia Comportamentalista. De acordo com essa lei, todo comportamento de um organismo vivo (um homem, um pombo, um rato etc.) tende a se repetir, se nós recompensarmos (efeito) o organismo assim que este emitir o comportamento. Por outro lado, o comportamento tenderá a não acontecer, se o organismo for castigado (efeito) após sua ocorrência. E, pela Lei do Efeito, o organismo irá associar essas situações com outras semelhantes. Por exemplo, se, ao apertarmos um dos botões do rádio, formos "premiados" com música, em outras oportunidades apertaremos o mesmo botão, bem como generalizaremos essa aprendizagem para outros aparelhos, como toca-discos, gravadores etc. **[pg. 42]**

AS PRINCIPAIS TEORIAS DA PSICOLOGIA NO SÉCULO 20

A Psicologia enquanto um ramo da Filosofia estudava a alma. A Psicologia científica nasce quando, de acordo com os padrões de ciência do século 19, Wundt preconiza a Psicologia "sem alma". O conhecimento

tido como científico passa então a ser aquele produzido em laboratórios, com o uso de instrumentos de observação e medição. Se antes a Psicologia estava subordinada à Filosofia, a partir daquele século ela passa a ligar-se a especialidades da Medicina, que assumira, antes da Psicologia, o método de investigação das ciências naturais como critério rigoroso de construção do conhecimento.

Essa Psicologia científica, que se constituiu de três escolas — Associacionismo, Estruturalismo e Funcionalismo —, foi substituída, no século 20, por novas teorias.

As três mais importantes tendências teóricas da Psicologia neste século são consideradas por inúmeros autores como sendo o **Behaviorismo** ou **Teoria (S-R)** (do inglês *Stimuli-Respond* — Estímulo-Resposta), a ***Gestalt*** e a **Psicanálise.**

- O **Behaviorismo,** que nasce com Watson e tem um desenvolvimento grande nos Estados Unidos, em função de suas aplicações práticas, tornou-se importante por ter definido o fato psicológico, de modo concreto, a partir da noção de comportamento *(behavior).*
- A ***Gestalt,*** que tem seu berço na Europa, surge como uma negação da fragmentação das ações e processos humanos, realizada pelas tendências da Psicologia científica do século 19, postulando a necessidade de se compreender o homem como uma totalidade. A Gestalt é a tendência teórica mais ligada à Filosofia.
- A **Psicanálise,** que nasce com Freud, na Áustria, a partir da prática médica, recupera para a Psicologia a importância da afetividade e postula o inconsciente como objeto de estudo, quebrando a tradição da Psicologia como ciência da consciência e da razão.

Nos próximos três capítulos, desenvolveremos cada uma dessas principais tendências teóricas, a partir da apresentação de alguns de seus conceitos básicos. Em um quarto capítulo, apresentaremos a Psicologia Sócio-Histórica como uma das vertentes teóricas em construção na Psicologia atual. **[pg. 43]**

Questões

1. Qual a importância de se conhecer a história da Psicologia?
2. Quais as condições econômicas e sociais da Grécia Antiga que propiciaram o início da reflexão sobre o homem?
3. Quais as contribuições fundamentais para a Psicologia apontadas nos textos de Sócrates, Platão e Aristóteles?
4. Com a hegemonia da Igreja, na Idade Média, qual a contribuição de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino para o conhecimento em Psicologia?
5. Em qual período histórico situa-se a contribuição de Descartes para a Psicologia? Qual é essa contribuição?
6. Quais as contribuições da Fisiologia e da Neurofisiologia para a Psicologia?
7. Qual o papel de Wundt na história da Psicologia?
8. Quais os critérios que a Psicologia deveria satisfazer para adquirir o *status* de ciência?
9. O que caracteriza o Funcionalismo, o Associacionismo e o Estruturalismo?
10. Quais as principais teorias em Psicologia, no século 20?

Atividades em grupo

1. Quais as diferenças entre a Psicologia como um ramo da Filosofia e a Psicologia científica?
2. Como a produção do conhecimento está relacionada com as condições materiais do momento histórico em que ela se dá? Exemplifique.
3. Construam uma linha do tempo e registrem nela os principais marcos da história da humanidade e os principais momentos da construção da Psicologia.

Bibliografia indicada

A história da Psicologia é um tema que não apresenta obras adequadas aos alunos de *2°* grau. Mesmo os livros introdutórios, como os de Fred S. Keller, ***A definição da Psicologia*** (São Paulo, Herder, 1972), e de Anatol Rosenfeld, ***O pensamento psicológico*** (São Paulo, Perspectiva, 1984), destinam-se a leitores que tenham um mínimo de familiaridade com as questões da Psicologia. O primeiro trata da Psicologia a partir de sua fase científica, até o Behaviorismo e a Gestalt, excluindo a Psicanálise. O segundo é mais denso e percorre os caminhos da Psicologia desde os filósofos pré-socráticos até a fase científica.

Uma bibliografia mais avançada é composta pelos livros de Antônio Gomes Penna, ***Introdução à história da Psicologia contemporânea*** (Rio de Janeiro, Zahar, 1980), e de Fernand Lucien Mueller, ***História da Psicologia*** (São Paulo, Nacional, 1978). **[pg. 44]**

CAPÍTULO 3

O Behaviorismo[1]

O ESTUDO DO COMPORTAMENTO

O termo Behaviorismo foi inaugurado pelo americano John B. Watson, em artigo publicado em 1913, que apresentava o título "Psicologia: como os behavioristas a vêem". O termo inglês *behavior* significa "comportamento"; por isso, para denominar essa tendência teórica, usamos Behaviorismo — e, também, Comportamentalismo, Teoria Comportamental, Análise Experimental do Comportamento, Análise do Comportamento.

Watson, postulando o comportamento como objeto da Psicologia, dava a esta ciência a consistência que os psicólogos da época vinham buscando — um objeto observável, mensurável, cujos experimentos poderiam ser reproduzidos em diferentes condições e sujeitos. Essas características foram importantes para que a Psicologia alcançasse o *status* de ciência, rompendo definitivamente com a sua tradição filosófica. Watson também defendia uma perspectiva funcionalista para a Psicologia, isto é, o comportamento deveria ser estudado como função de certas variáveis do meio. Certos estímulos levam o organismo a dar determinadas respostas e isso ocorre porque os organismos se ajustam

---

[1] Os autores agradecem à Profª Drª Maria Amália Andery, do Laboratório de Psicologia Experimental da Faculdade de Psicologia da PUC-SP, a contribuição na revisão deste capítulo.

aos seus ambientes por meio de equipamentos hereditários e pela formação de hábitos. Watson buscava a construção de uma Psicologia sem alma e sem mente, livre de conceitos mentalistas e de métodos subjetivos, e que tivesse a capacidade de prever e controlar.

Apesar de colocar o “comportamento” como objeto da Psicologia, o Behaviorismo foi, desde Watson, modificando o sentido desse termo. Hoje, não se entende comportamento como uma **[pg. 45]** ação isolada de um sujeito, mas, sim, como uma interação entre aquilo que o sujeito faz e o ambiente onde o seu “fazer” acontece. Portanto, o Behaviorismo dedica-se ao estudo das interações entre o indivíduo e o ambiente, entre as ações do indivíduo (suas respostas) e o ambiente (as estimulações).

Os psicólogos desta abordagem chegaram aos termos “resposta” e “estímulo” para se referirem àquilo que o organismo faz e às variáveis ambientais que interagem com o sujeito. Para explicar a adoção desses termos, duas razões podem ser apontadas: uma metodológica e outra histórica.

A **razão metodológica** deve-se ao fato de que os analistas experimentais do comportamento tomaram, como modo preferencial de investigação, um método experimental e analítico.

Com isso, os experimentadores sentiram a necessidade de dividir o objeto para efeito de investigação, chegando a unidades de análise.

A **razão histórica** refere-se aos termos escolhidos e popularizados, que foram mantidos posteriormente por outros estudiosos do comportamento, devido ao seu uso generalizado.

Comportamento, entendido como interação indivíduo-ambiente, é a unidade básica de descrição e o ponto de partida para uma ciência do comportamento. O homem começa a ser estudado a partir de sua interação com o ambiente, sendo tomado como produto e produtor dessas interações.

A ANÁLISE EXPERIMENTAL DO COMPORTAMENTO

O mais importante dos behavioristas que sucedem Watson é B. F. Skinner (1904-1990).

O Behaviorismo de Skinner tem influenciado muitos psicólogos americanos e de vários países onde a Psicologia americana tem grande penetração, como o Brasil. Esta linha de estudo ficou conhecida por Behaviorismo radical, termo cunhado pelo próprio Skinner, em 1945, para designar uma filosofia da Ciência do Comportamento (que ele se propôs defender) por meio da análise experimental do comportamento.

A base da corrente skinneriana está na formulação do **comportamento operante.** Para desenvolver este conceito, retrocederemos um pouco na história do Behaviorismo, introduzindo as noções de comportamento reflexo ou respondente, para então chegarmos ao comportamento operante. Vamos lá. **[pg. 46]**

O COMPORTAMENTO RESPONDENTE

O comportamento reflexo ou respondente é o que usualmente chamamos de "não-voluntário" e inclui as respostas que são eliciadas ("produzidas") por estímulos antecedentes do ambiente. Como exemplo, podemos citar a contração das pupilas quando uma luz forte incide sobre os olhos, a salivação provocada por uma gota de limão colocada na ponta da língua, o arrepio da pele quando um ar frio nos atinge, as famosas "lágrimas de cebola" etc.

Esses comportamentos reflexos ou respondentes são interações estímulo-resposta (ambiente-sujeito) incondicionadas, nas quais certos eventos ambientais confiavelmente eliciam certas respostas do organismo que independem de "aprendizagem". Mas interações desse tipo também podem ser provocadas por estímulos que, originalmente,

não eliciavam respostas em determinado organismo. Quando tais estímulos são temporalmente pareados com estímulos eliciadores podem, em certas condições, eliciar respostas semelhantes às destes. A essas novas interações chamamos também de **reflexos**, que agora são condicionados devido a uma história de pareamento, o qual levou o organismo a responder a estímulos que antes não respondia. Para deixar isso mais claro, vamos a um exemplo: suponha que, numa sala aquecida, sua mão direita seja mergulhada numa vasilha de água gelada. A temperatura da mão cairá rapidamente devido ao encolhimento ou constrição dos vasos sangüíneos, caracterizando o comportamento como respondente. Esse comportamento será acompanhado de uma modificação semelhante, e mais facilmente mensurável, na mão esquerda, onde a constrição vascular também será induzida. Suponha, agora, que a sua mão direita seja mergulhada na água gelada um certo número de vezes, em intervalos de três ou quatro minutos, e que você ouça uma campainha pouco antes de cada imersão. Lá pelo vigésimo pareamento do som da campainha com a água fria, a mudança de temperatura nas mãos poderá ser eliciada apenas pelo som, isto é, sem necessidade de imergir uma das mãos[2].

Neste exemplo de condicionamento respondente, a queda da temperatura da mão, eliciada pela água fria, é uma resposta incondicionada, enquanto a queda da temperatura, eliciada pelo som, é uma resposta condicionada (aprendida): a água é um estímulo incondicionado, e o som, um estímulo condicionado. **[pg. 47]**

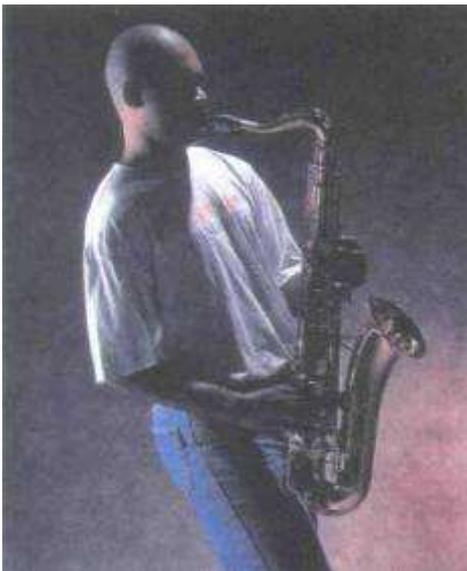
No início dos anos 30, na Universidade de Harvard (Estados Unidos), Skinner começou o estudo do comportamento justamente pelo comportamento respondente, que se tornara a unidade básica de análise, ou seja, o fundamento para a descrição das interações indivíduo-ambiente. O desenvolvimento de seu trabalho levou-o a teorizar sobre um outro tipo de relação do indivíduo com seu ambiente, a qual viria a ser nova unidade de análise de sua ciência: o **comportamento**

[2] F. S. Keller. Aprendizagem: teoria do reforço, p. 12-3.

operante. Esse tipo de comportamento caracteriza a maioria de nossas interações com o ambiente.

O COMPORTAMENTO OPERANTE

O comportamento operante abrange um leque amplo da atividade humana — dos comportamentos do bebê de balbuciar, de agarrar objetos e de olhar os enfeites do berço aos mais sofisticados, apresentados pelo adulto. Como nos diz Keller, o comportamento operante

"inclui todos os movimentos de um organismo dos quais se possa dizer que, em algum momento, têm efeito sobre ou fazem algo ao mundo em redor. O comportamento operante opera sobre o mundo, por assim dizer, quer direta, quer indiretamente"[3].

Tocar um instrumento é um exemplo de um comportamento operante que tem efeito sobre o mundo

A leitura que você está fazendo deste livro é um exemplo de comportamento operante, assim como escrever uma carta, chamar o táxi com um gesto de mão, tocar um instrumento etc.

Para exemplificarmos melhor os conceitos apresentados até aqui, vamos relembrar um conhecido experimento feito com ratos de laboratório. Vale informar que animais como ratos, pombos e macacos — para citar alguns — foram utilizados pelos analistas experimentais do comportamento (inclusive Skinner) para verificar como as variações no ambiente interferiam nos comportamentos. Tais experimentos permitiram-lhes fazer afirmações sobre o que chamaram de **leis comportamentais**.

Um ratinho, ao sentir sede em seu *habitat,* certamente manifesta

[3] 3. F. S. Keller. Op. cit. p. 10.

algum comportamento que lhe permita satisfazer a sua necessidade orgânica. Esse comportamento foi aprendido por ele e se mantém pelo efeito proporcionado: saciar a sede. Assim, se deixarmos **[pg. 48]** um ratinho privado de água durante 24 horas, ele certamente apresentará o comportamento de beber água no momento em que tiver sede. Sabendo disso, os pesquisadores da época decidiram simular esta situação em laboratório sob condições especiais de controle, o que os levou à formulação de uma lei comportamental.

Um ratinho foi colocado na "caixa de Skinner" — um recipiente fechado no qual encontrava apenas uma barra. Esta barra, ao ser pressionada por ele, acionava um mecanismo (camuflado) que lhe permitia obter uma gotinha de água, que chegava à caixa por meio de uma pequena haste.

O ratinho, por acaso, pressiona a barra e recebe a gota d'água. Inicia-se o processo de aprendizagem.

Que resposta esperava-se do ratinho? — Que pressionasse a barra. Como isso ocorreu pela primeira vez? — Por acaso. Durante a exploração da caixa, o ratinho pressionou a barra acidentalmente, o que lhe trouxe, pela primeira vez, uma gotinha de água, que, devido à sede, fora rapidamente consumida. Por ter obtido água ao encostar na barra quando sentia sede, constatou-se a alta probabilidade de que, estando em situação semelhante, o ratinho a pressionasse novamente.

Neste caso de comportamento operante, o que propicia a aprendizagem dos comportamentos é a ação do organismo sobre o meio e o efeito dela resultante — a satisfação de alguma necessidade, ou seja, a aprendizagem está na relação entre uma ação e seu efeito.

Este comportamento operante pode ser representado da seguinte maneira: **R** —► **S**, em que **R** é a resposta (pressionar a barra) e **S** (do

inglês *stimuli)* o estímulo reforçador (a água), que tanto interessa ao organismo; a flecha significa “levar a”.

Esse estímulo reforçador é chamado de **reforço**. O termo “estímulo” foi mantido da relação R-S do comportamento respondente para designar-lhe a responsabilidade pela ação, apesar de ela ocorrer após a manifestação do comportamento. O comportamento operante refere-se à interação sujeito-ambiente. Nessa interação, chama-se de **relação fundamental** à relação entre a ação do indivíduo (a emissão da resposta) e as conseqüências. É considerada fundamental porque o organismo se comporta (emitindo esta ou **[pg. 49]** aquela resposta), sua ação produz uma alteração ambiental (uma conseqüência) que, por sua vez, retroage sobre o sujeito, alterando a probabilidade futura de ocorrência. Assim, agimos ou operamos sobre o mundo em função das conseqüências criadas pela nossa ação. As conseqüências da resposta são as variáveis de controle mais relevantes.

Pense no aprendizado de um instrumento: nós o tocamos para ouvir seu som harmonioso. Há outros exemplos: podemos dançar para estar próximo do corpo do outro, mexer com uma garota para receber seu olhar, abrir uma janela para entrar a luz etc.

REFORÇAMENTO

Chamamos de reforço a toda conseqüência que, seguindo uma resposta, altera a probabilidade futura de ocorrência dessa resposta.

O reforço pode ser positivo ou negativo.

O **reforço positivo** é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o produz.

O **reforço negativo** é todo evento que aumenta a probabilidade futura da resposta que o remove ou atenua.

Assim, poderíamos voltar à nossa “caixa de Skinner” que, no experimento anterior, oferecia uma gota de água ao ratinho sempre que encostasse na barra. Agora, ao ser colocado na caixa, ele recebe

choques do assoalho. Após várias tentativas de evitar os choques, o ratinho chega à barra e, ao pressioná-la acidentalmente, os choques cessam. Com isso, as respostas de pressão à barra tenderão a aumentar de freqüência. Chama-se de reforçamento negativo ao processo de fortalecimento dessa classe de respostas (pressão à barra), isto é, a remoção de um estímulo aversivo controla a emissão da resposta. É condicionamento por se tratar de aprendizagem, e também reforçamento, porque um comportamento é apresentado e aumentado em sua freqüência ao alcançar o efeito desejado.

O reforçamento positivo oferece alguma coisa ao organismo (gotas de água com a pressão da barra, por exemplo); o negativo permite a retirada de algo indesejável (os choques do último exemplo).

Não se pode, *a priori,* definir um evento como reforçador. A função reforçadora de um evento ambiental qualquer só é definida por sua função sobre o comportamento do indivíduo. **[pg. 50]**

Entretanto, alguns eventos tendem a ser reforçadores para toda uma espécie, como, por exemplo, água, alimento e afeto. Esses são denominados **reforços primários.** Os **reforços secundários,** ao contrário, são aqueles que adquiriram a função quando pareados temporalmente com os primários. Alguns destes reforçadores secundários, quando emparelhados com muitos outros, tornam-se **reforçadores generalizados,** como o dinheiro e a aprovação social.

No reforçamento negativo, dois processos importantes merecem destaque: a esquiva e a fuga.

A **esquiva** é um processo no qual os estímulos aversivos condicionados e incondicionados estão separados por um intervalo de tempo apreciável, permitindo que o indivíduo execute um comportamento que previna a ocorrência ou reduza a magnitude do segundo estímulo. Você, com certeza, sabe que o raio (primeiro estímulo) precede à trovoada (segundo estímulo), que o chiado precede ao estouro dos rojões, que o som do “motorzinho” usado pelo dentista precede à dor no dente. Estes estímulos são aversivos, mas os primeiros nos possibilitam

evitar ou reduzir a magnitude dos seguintes, ou seja, tapamos os ouvidos para evitar o estouro dos trovões ou desviamos o rosto da broca usada pelo dentista. Por que isso acontece?

Ao ouvirmos o som do "motorzinho" usado pelo dentista, antecipamos a dor. Desviar o rosto é esquivar-se dela.

Quando os estímulos ocorrem nessa ordem, o primeiro torna-se um reforçador negativo condicionado (aprendido) e a ação que o reduz é reforçada pelo condicionamento operante. As ocorrências passadas de reforçadores negativos condicionados são responsáveis pela probabilidade da resposta de esquiva.

No processo de esquiva, após o estímulo condicionado, o indivíduo apresenta um comportamento que é reforçado pela necessidade de reduzir ou evitar o segundo estímulo, que também é aversivo, ou seja, após a visão do raio, o indivíduo manifesta um comportamento (tapar os ouvidos), que é reforçado pela necessidade de reduzir o segundo estímulo (o barulho do trovão) — igualmente aversivo. **[pg. 51]**

Outro processo semelhante é o de **fuga**. Neste caso, o comportamento reforçado é aquele que termina com um estímulo aversivo já em andamento.

A diferença é sutil. Se posso colocar as mãos nos ouvidos para não escutar o estrondo do rojão, este comportamento é de esquiva, pois estou evitando o segundo estímulo antes que ele aconteça. Mas, se os rojões começam a pipocar e só depois apresento um comportamento para evitar o barulho que incomoda, seja fechando a porta, seja indo embora ou mesmo tapando os ouvidos, pode-se falar em fuga. Ambos reduzem ou evitam os estímulos aversivos, mas em processos

diferentes. No caso da esquiva, há um estímulo condicionado que antecede o estímulo incondicionado e me possibilita a emissão do comportamento de esquiva. Uma esquiva bem-sucedida impede a ocorrência do estímulo incondicionado. No caso da fuga, só há um estímulo aversivo incondicionado que, quando apresentado, será evitado pelo comportamento de fuga. Neste segundo caso, não se evita o estímulo aversivo, mas se foge dele depois de iniciado.

EXTINÇÃO

Outros processos foram sendo formulados pela Análise Experimental do Comportamento. Um deles é o da extinção.

A **extinção** é um procedimento no qual uma resposta deixa abruptamente de ser reforçada. Como conseqüência, a resposta diminuirá de freqüência e até mesmo poderá deixar de ser emitida. O tempo necessário para que a resposta deixe de ser emitida dependerá da história e do valor do reforço envolvido.

Assim, quando uma menina, que estávamos paquerando, deixa de nos olhar e passa a nos ignorar, nossas “investidas” tenderão a desaparecer.

PUNIÇÃO

A **punição** é outro procedimento importante que envolve a conseqüenciação de uma resposta quando há apresentação de um estímulo aversivo ou remoção de um reforçador positivo presente.

Os dados de pesquisas mostram que a supressão do comportamento punido só é definitiva se a punição for extremamente intensa, isto porque as razões que levaram à ação — que se pune — não são alteradas cora a punição.

Punir ações leva à supressão temporária da resposta sem, contudo, alterar a motivação. **[pg. 52]**

Por causa de resultados como estes, os behavioristas têm

debatido a validade do procedimento da punição como forma de reduzir a freqüência de certas respostas. As práticas punitivas correntes na Educação foram questionadas pelo Behaviorismo — obrigava-se o aluno a ajoelhar-se no milho, a fazer inúmeras cópias de um mesmo texto, a receber "reguadas", a ficar isolado etc. Os behavioristas, respaldados por crítica feita por Skinner e outros autores, propuseram a substituição definitiva das práticas punitivas por procedimentos de instalação de comportamentos desejáveis. Esse princípio pode ser aplicado no cotidiano e em todos os espaços em que se trabalhe para instalar comportamentos desejados. O trânsito é um excelente exemplo. Apesar das punições aplicadas a motoristas e pedestres na maior parte das infrações cometidas no trânsito, tais punições não os têm motivado a adotar um comportamento considerado adequado para o trânsito. Em vez de adotarem novos comportamentos, tornaram-se especialistas na esquiva e na fuga.

CONTROLE DE ESTÍMULOS

Tem sido polêmica a discussão sobre a natureza ou a extensão do controle que o ambiente exerce sobre nós, mas não há como negar que há algum controle. Assumir a existência desse controle e estudá-la permite maior entendimento dos meios pelos quais os estímulos agem.

Assim, quando a freqüência ou a forma da resposta é diferente sob estímulos diferentes, diz-se que o comportamento está sob o controle de estímulos. Se o motorista pára ou acelera o ônibus no cruzamento de ruas

Discriminação de estímulos: resposta diferenciada ao verde ou ao vermelho do semáforo.

onde há semáforo que ora está verde, ora vermelho, sabemos que o comportamento de dirigir está sob o controle de estímulos.

Dois importantes processos devem ser apresentados: discriminação e generalização. **[pg. 53]**

DISCRIMINAÇÃO

Diz-se que se desenvolveu uma **discriminação de estímulos** quando uma resposta se mantém na presença de um estímulo, mas sofre certo grau de extinção na presença de outro. Isto é, um estímulo adquire a possibilidade de ser conhecido como discriminativo da situação reforçadora. Sempre que ele for apresentado e a resposta emitida, haverá reforço. Assim, nosso motorista de ônibus vai parar o veículo quando o semáforo estiver vermelho, ou melhor, esperamos que, para ele, o semáforo vermelho tenha se tornado um estímulo discriminativo para a emissão do comportamento de parar.

Poderíamos refletir, também, sobre o aprendizado social. Por exemplo: existem normas e regras de conduta para festas — cumprimentar os presentes, ser gentil, procurar manter diálogo com as pessoas, agradecer e elogiar a dona da casa etc. No entanto, as festas podem ser diferentes: informais ou pomposas, dependendo de onde, de como e de quem as organiza. Somos, então, capazes de discriminar esses diferentes estímulos e de nos comportarmos de maneira diferente em cada situação.

GENERALIZAÇÃO

Na **generalização de estímulos,** um estímulo adquire controle sobre uma resposta devido ao reforço na presença de um estímulo similar, mas diferente. Freqüentemente, a generalização depende de elementos comuns a dois ou mais estímulos. Poderíamos aqui brincar com as cores do semáforo: se fossem rosa e vermelho, correríamos o risco dos motoristas acelerarem seus veículos no semáforo vermelho,

pois poderiam generalizar os estímulos. Mas isso não acontece com o verde e com o vermelho, que são cores muito distintas e, além disso, estão situadas em extremidades opostas do semáforo — o vermelho, na superior, e o verde, na inferior, permitindo a discriminação dos estímulos.

Na generalização, portanto, respondemos de forma semelhante a um conjunto de estímulos percebidos como semelhantes.

Esse princípio da generalização é fundamental quando pensamos na aprendizagem escolar. Nós aprendemos na escola alguns conceitos básicos, como fazer contas e escrever. Graças à generalização, podemos transferir esses aprendizados para diferentes situações, como dar ou receber troco, escrever uma carta para a namorada distante, aplicar conceitos da Física para consertar aparelhos eletrodomésticos etc.

Na vida cotidiana, também aprendemos a nos comportar em diferentes situações sociais, dada a nossa capacidade de generalização no aprendizado de regras e normas sociais. **[pg. 54]**

BEHAVIORISMO: SUA APLICAÇÃO

Uma área de aplicação dos conceitos apresentados tem sido a Educação (veja capítulo 17). São conhecidos os métodos de ensino programado, o controle e a organização das situações de aprendizagem, bem como a elaboração de uma tecnologia de ensino.

Entretanto, outras áreas também têm recebido a contribuição das técnicas e conceitos desenvolvidos pelo Behaviorismo, como a de treinamento de empresas, a clínica psicológica, o trabalho educativo de crianças excepcionais, a publicidade e outras mais. No Brasil, talvez a área clínica seja, hoje, a que mais utiliza os conhecimentos do Behaviorismo.

Na verdade, a Análise Experimental do Comportamento pode nos auxiliar a descrever nossos comportamentos em qualquer situação, ajudando-nos a modificá-los.

Texto Complementar

O EU E OS OUTROS

(...) Numa análise comportamental, um pessoa é um organismo, um membro da espécie humana que adquiriu um repertório de comportamento.

(...) Uma pessoa não é um agente que origine; é um lugar, um ponto em que múltiplas condições genéticas e ambientais se reúnem num efeito conjunto. Como tal, ela permanece indiscutivelmente única. Ninguém mais (a menos que tenha um gêmeo idêntico) possui sua dotação genética e, sem exceção, ninguém mais tem sua história pessoal. Daí se segue que ninguém mais se comportará precisamente da mesma maneira.

(...) Uma pessoa controla outra no sentido de que se controla a si mesma. Ela não o faz modificando sentimentos ou estados mentais. Dizia-se que os deuses gregos mudavam o comportamento infundindo em homens e mulheres estados mentais como orgulho, confusão mental ou coragem, mas, desde então, ninguém mais teve êxito nisso. Uma pessoa modifica o comportamento de outra mudando o mundo em que esta vive.

(...) As pessoas aprendem a controlar os outros com muita facilidade. Um bebê, por exemplo, desenvolve certos métodos de controlar os pais quando se comporta de maneiras que levam a certos tipos de ação. As crianças adquirem técnicas de controlar seus companheiros e se tornam hábeis nisso muito antes de conseguirem controlar-se a si mesmas. A primeira educação que recebem no sentido de modificar seus próprios sentimentos ou estados introspectivamente observados pelo exercício da força de vontade ou pela alteração dos estados emotivos e motivacionais não é muito eficaz. O autocontrole que começa a ser ensinado sob a forma de provérbios, máximas e procedimentos empíricos é uma questão de mudar o ambiente. O controle de outras pessoas aprendido desde muito cedo vem por fim a

ser usado no autocontrole e, eventualmente, uma tecnologia comportamental bem desenvolvida conduz a um autocontrole capaz. **[pg. 55]**

A QUESTÃO DO CONTROLE

Uma análise científica do comportamento deve, creio eu, supor que o comportamento de uma pessoa é controlado mais por sua história genética e ambiental do que pela própria pessoa enquanto agente criador, iniciador; todavia, nenhum outro aspecto da posição behaviorista suscitou objeções mais violentas. Não podemos evidentemente provar que o comportamento humano como um todo seja inteiramente determinado, mas a proposição torna-se mais plausível à medida que os fatos se acumulam e creio que chegamos a um ponto em que suas implicações devem ser consideradas a sério.

Subestimamos amiúde o fato de que o comportamento humano é também uma forma de controle. Que um organismo deva agir para controlar o mundo a seu redor é uma característica da vida, tanto quanto a respiração ou a reprodução. Uma pessoa age sobre o meio e aquilo que obtém é essencial para a sua sobrevivência e para a sobrevivência da espécie. A Ciência e a Tecnologia são simplesmente manifestações desse traço essencial do comportamento humano. A compreensão, a previsão e a explicação, bem como as aplicações tecnológicas, exemplificam o controle da natureza. Elas não expressam uma "atitude de dominação" ou "uma filosofia de controle". São os resultados inevitáveis de certos processos de comportamento.

Sem dúvida cometemos erros. Descobrimos, talvez rápido demais, meios cada vez mais eficazes de controlar nosso mundo, e nem sempre os usamos sensatamente, mas não podemos deixar de controlar a natureza, assim como não podemos deixar de respirar ou de digerir o que comemos. O controle não é uma fase passageira. Nenhum místico ou asceta deixou jamais de controlar o mundo em seu redor; controla-o para controlar-se a si mesmo. Não podemos escolher um gênero de vida

no qual não haja controle. Podemos tão-só mudar as condições controladoras.

Contracontrole

Órgãos ou instituições organizados, tais como governos, religiões e sistemas econômicos e, em grau menor, educadores e psicoterapeutas, exercem um controle poderoso e muitas vezes molesto. Tal controle é exercido de maneiras que reforçam de forma muito eficaz aqueles que o exercem e, infelizmente, isto via de regra significa maneiras que são ou imediatamente adversativas para aqueles que sejam controlados ou os exploram a longo prazo.

Os que são assim controlados passam a agir. Escapam ao controlador — pondo-se fora de seu alcance, se for uma pessoa; desertando de um governo; apostasiando de uma religião; demitindo-se ou mandriando — ou então atacam a fim de enfraquecer ou destruir o poder controlador, como numa revolução, numa reforma, numa greve ou num protesto estudantil. Em outras palavras, eles se opõem ao controle com contracontrole.

B. F. Skinner. *Sobre o Behaviorismo.*
Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo,
Cultrix/Editora da Universidade de São Paulo, 1982. p. 145-164.

[pg. 56]

Questões

1. Quem é o fundador do Behaviorismo e quais as diferentes denominações dessa tendência teórica?
2. Para os behavioristas, qual é o objeto da Psicologia e como é caracterizado?
3. Como o homem é estudado pelo Behaviorismo?
4. Qual o mais importante teórico do Behaviorismo?
5. O que é comportamento reflexo ou respondente? Dê exemplos.

6. Como o comportamento respondente pode ser condicionado? Dê exemplo.
7. O que é comportamento operante? Dê exemplos.
8. Como se condiciona o comportamento operante? Dê exemplo.
9. O que é reforço? O que é reforço negativo e positivo? Dê um exemplo para cada caso.
10. Explique os processos de esquiva e fuga com os reforçamentos negativos.
11. O que é extinção e punição? Dê um exemplo para cada caso.
12. O que é generalização e discriminação? Dê exemplos.

Atividades em grupo

1. A partir do capítulo estudado e do texto complementar apresentado, discutam:

   • Como a análise comportamental vê o homem, a pessoa?

   • Pela proposta da análise comportamental, o que é preciso fazer para se conhecer e para conhecer os outros?

   • Como se dá a questão do controle e do contracontrole dos comportamentos?

2. Escolham uma situação social cotidiana e, a partir da perspectiva do Behaviorismo, procurem entender o que está acontecendo com o comportamento das pessoas, esforçando-se em conhecer as contingências ambientais que as levam a se comportarem daquela maneira.
3. Assistam ao filme **Truman: o show da vida** e debatam sobre o controle social do comportamento. Somos mais livres do que Truman? Nossa vida é menos controlada do que a dele? **[pg. 57]**

Bibliografia

Para o aluno

Sobre a análise do comportamento, existe um ótimo livro para principiantes, que utiliza o método de instrução programada para ensinar os principais conceitos da teoria S-R. Trata-se de ***A análise do comportamento,*** de J. G. Holland e B. F. Skinner (São Paulo, Herder/USP, 1969). Um outro livro introdutório, entretanto mais complexo que o primeiro, é o de Fred Keller, ***Aprendizagem: teoria do reforço*** (São Paulo, EPU, 1973).

Muito interessante para o jovem é a leitura do livro de ficção científica, de B. F. Skinner, ***Walden II: uma sociedade do futuro*** (São Paulo, Herder/USP, 1972), onde o autor, a partir da concepção da análise experimental do comportamento, apresenta sua visão utópica sobre um mundo onde as contingências estariam todas controladas.

Para o professor

Indicamos dois livros que podem ajudar a aprofundar a compreensão dos conceitos: ***Princípios elementares do comportamento,*** de D. L. Whaley e R. W. Malott (São Paulo, EPU, 1980), e ***Princípios de Psicologia,*** de F. S. Keller e W. N. Schoenfeld (São Paulo, Herder/USP, 1970). Sem dúvida, os livros mais interessantes são os do próprio Skinner, pois, além dos conceitos, o autor desenvolve reflexões sobre o controle, o papel da ciência, o mundo interno do indivíduo. Indicamos: ***Ciência e comportamento humano,*** de B. F. Skinner (Brasília, Universidade de Brasília, São Paulo, FUN-BEC, 1970), na seção I, apresenta a discussão sobre a possibilidade de a ciência ajudar na resolução de problemas que a sociedade enfrenta; na seção II, os principais conceitos; na seção III, o indivíduo como um todo; na seção IV, o comportamento das pessoas em grupo; na seção V, as agências controladoras do comportamento e, na última, a discussão sobre o controle; e o livro ***Sobre o Behaviorismo,*** de B. F. Skinner (São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1982), em que o autor retoma a questão do mundo

interior ao indivíduo, a questão do controle e apresenta discussões e análises sobre alguns comportamentos, como perceber, falar, pensar, conhecer. O livro ***Questões recentes na análise do comportamento*** contém artigos de Skinner em seus últimos 20 anos de trabalho. A vantagem deste livro é sua atualidade. Consulte também o livro ***Coerção e suas implicações,*** de Murray Sidman (Campinas, Editorial Psy, 1995).

Filmes Indicados

Meu tio da América. Direção Alain Resnais (França, 1980) – O filme apresenta a relação entre a tese de um biólogo comportamentalista e o conflito vivido por pessoas de diferentes níveis sociais.

Laranja mecânica. Direção Stanley Kubrick (Inglaterra, 1971) – O líder de um bando de jovens delinqüentes é preso e sofre um processo que visa a eliminação de sua conduta violenta. O filme permite uma discussão sobre o caráter ético dos limites do Estado no controle da conduta dos cidadãos. **[pg. 58]**

CAPÍTULO 4

A Gestalt

A PSICOLOGIA DA FORMA

A **Psicologia da *Gestalt*** é uma das tendências teóricas mais coerentes e coesas da história da Psicologia. Seus articuladores preocuparam-se em construir não só uma teoria consistente, mas também uma base metodológica forte, que garantisse a consistência teórica.

Gestalt é um termo alemão de difícil tradução. O termo mais próximo em português seria **forma** ou **configuração,** que não é utilizado, por não corresponder exatamente ao seu real significado em Psicologia.

Como já vimos no capítulo 2, no final do século passado muitos estudiosos procuravam compreender o fenômeno psicológico em seus aspectos naturais (principalmente no sentido da mensurabilidade). A Psicofísica estava em voga.

Ernst Mach (1838-1916), físico, e Christian von Ehrenfels (1859-1932), filósofo e psicólogo, desenvolviam uma psicofísica com estudos sobre as sensações (o dado psicológico) de espaço-forma e tempo-forma (o dado físico) e podem ser considerados como os mais diretos antecessores da Psicologia da *Gestalt.*

Max Wertheimer (1880-1943), Wolfgang Köhler (1887-1967) e Kurt

Koffka (1886-1941), baseados nos estudos psicofísicos que relacionaram a forma e sua percepção, construíram a base de uma teoria eminentemente psicológica.

Eles iniciaram seus estudos pela percepção e sensação do movimento. Os gestaltistas estavam preocupados em compreender quais os processos psicológicos envolvidos na ilusão de ótica, quando o estímulo físico é percebido pelo sujeito como uma **forma** diferente da que ele tem na realidade. **[pg. 59]**

É o caso do cinema. Quem já viu uma fita cinematográfica sabe que ela é composta de fotogramas estáticos. O movimento que vemos na tela é uma ilusão de ótica causada pela pós-imagem retiniana (a imagem demora um pouco para se “apagar” em nossa retina). Como as imagens vão-se sobrepondo em nossa retina, temos a **sensação** de movimento. Mas o que de fato está na tela é uma fotografia estática.

A PERCEPÇÃO

A percepção é o ponto de partida e também um dos temas centrais dessa teoria. Os experimentos com a percepção levaram os teóricos da *Gestalt* ao questionamento de um princípio implícito na teoria behaviorista — que há relação de causa e efeito entre o estímulo e a resposta — porque, para os gestaltistas, entre o estímulo que o meio fornece e a resposta do indivíduo, encontra-se o **processo de percepção.** O que o indivíduo percebe e como percebe são dados importantes para a compreensão do comportamento humano.

O confronto *Gestalt*/Behaviorismo pode ser resumido na posição que cada uma das teorias assume diante do objeto da Psicologia — o comportamento, pois tanto a *Gestalt* quanto o Behaviorismo definem a Psicologia como a ciência que estuda o comportamento.

O Behaviorismo, dentro de sua preocupação cora a objetividade, estuda o comportamento através da relação estímulo-resposta,

procurando isolar o estímulo que corresponderia à resposta esperada e desprezando os conteúdos de “consciência”, pela impossibilidade de controlar cientificamente essas variáveis.

A *Gestalt* irá criticar essa abordagem, por considerar que o comportamento, quando estudado de maneira isolada de um contexto mais amplo, pode perder seu significado (o seu entendimento) para o psicólogo.

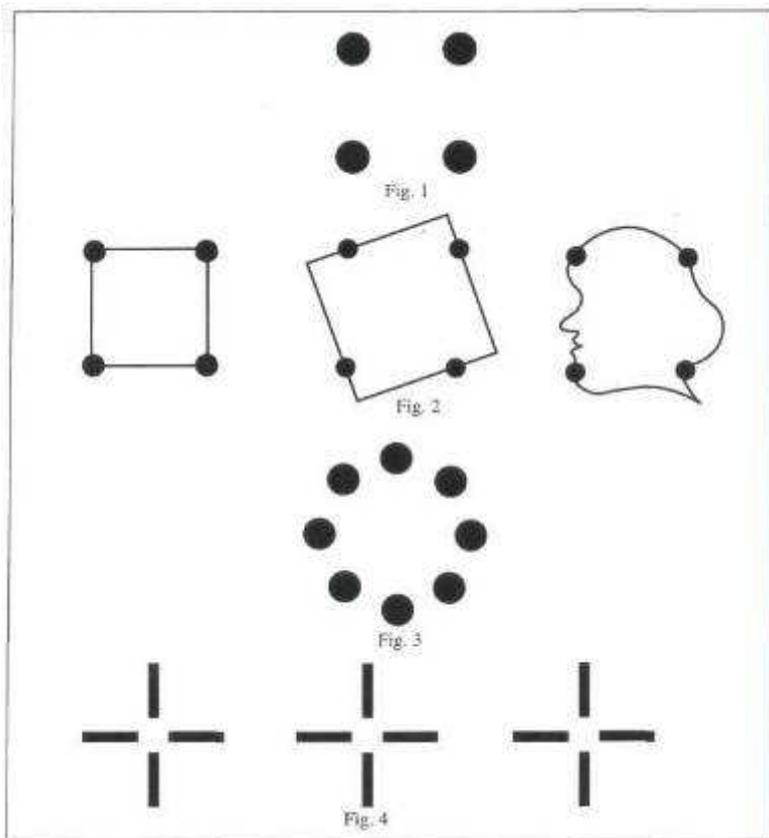
Na visão dos gestaltistas, o comportamento deveria ser estudado nos seus aspectos mais globais, levando em consideração as condições que alteram a percepção do estímulo. Para justificar essa postura, eles se baseavam na teoria do isomorfismo, que supunha uma unidade no universo, onde a parte está sempre relacionada ao todo.

Quando eu vejo uma parte de um objeto, ocorre uma tendência à restauração do equilíbrio da forma, garantindo o entendimento do que estou percebendo.

Esse fenômeno da percepção é norteado pela busca de **fechamento, simetria** e **regularidade** dos pontos que compõem uma figura (objeto).

Rudolf Arnheim dá um bom exemplo da tendência à restauração do equilíbrio na relação parte-todo: “De que modo o sentido **[pg. 60]** da visão se apodera da forma? Nenhuma pessoa dotada de um sistema nervoso perfeito apreende a forma alinhavando os retalhos da cópia de suas partes (...) o sentido normal da visão (...) apreende um padrão global”[1].

---

[1] R Arnheim Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora. p.44-7.

Os fenômenos deste tipo encontram sua explicação naquilo que os psicólogos da *Gestalt* descrevei como a lei básica da percepção visual: “qualquer padrão de estímulo tende a ser visto de tal modo que a estrutura resultante é tão simples quanto as condições dadas permitem”.

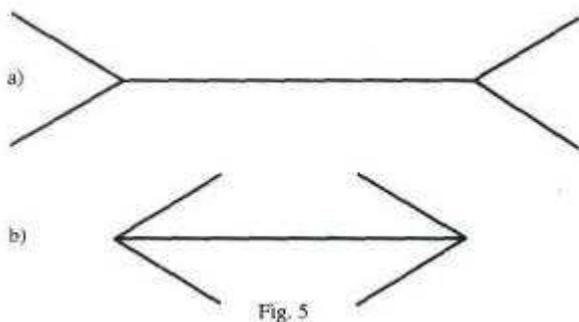
Nós percebemos a figura 1 como um quadrado, e não como uma figura inclinada ou um perfil (figura 2), apesar de essas últimas também conterem os quatro pontos. Se forem acrescentados mais quatro pontos à figura 1, o padrão mudará, e perceberemos um círculo (figura 3). Na figura 4 é possível ver círculos brancos ou quadrados no centro das cruzes, mesmo não havendo vestígio dos seus contornos.

A BOA-FORMA

A *Gestalt* encontra nesses fenômenos da percepção as condições para a compreensão do comportamento humano. A maneira como percebemos um determinado estímulo irá desencadear nosso comportamento. **[pg. 61]**

Muitas vezes, os nossos comportamentos guardam relação estreita com os estímulos físicos, e outras, eles são completamente diferentes do esperado porque “entendemos” o ambiente de uma maneira diferente da sua realidade. Quantas vezes já nos aconteceu de cumprimentarmos a

distância uma pessoa conhecida e, ao chegarmos mais perto, depararmos com um atônito desconhecido. Um “erro” de percepção nos levou ao comportamento de cumprimentar o desconhecido. Ora, ocorre que, no momento em que confundimos a pessoa, estávamos “de fato” cumprimentando nosso amigo. Esta pequena confusão demonstra que a nossa percepção do estímulo (a pessoa desconhecida) naquelas condições ambientais dadas é mediatizada pela forma como **interpretamos** o conteúdo percebido.

Fig. 5

Se nos elementos percebidos não há equilíbrio, simetria, estabilidade e simplicidade, não alcançaremos a boa-forma.

O elemento que objetivamos compreender deve ser apresentado em aspectos básicos, que permitam a sua decodificação, ou seja, a percepção da boa-forma.

O exemplo da figura 5 ilustra a noção de boa-forma. Geralmente percebemos o segmento de reta **a** maior que o segmento de reta **b**, mas, na realidade, isso é uma ilusão de ótica, já que ambos são idênticos.

A maneira como se distribuem os elementos que compõem as duas figuras não apresenta equilíbrio, simetria, estabilidade e simplicidade suficientes para garantir a boa-forma, isto é, para superar a ilusão de ótica.

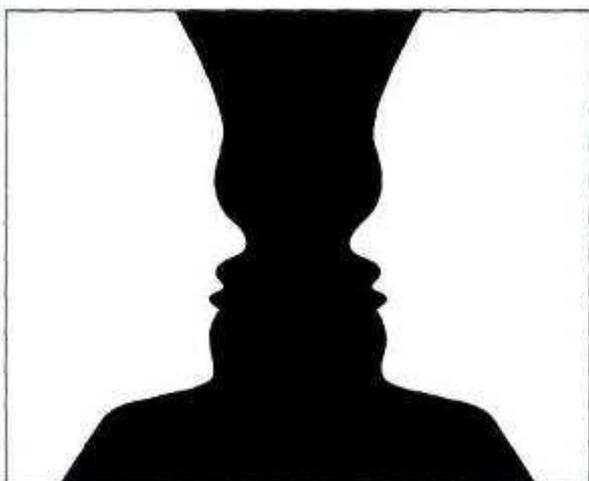



Fig. 6

O que temos aqui? Uma taça ou dois perfis? A figura ambígua não oferece uma clara distinção figura-fundo.

A tendência da nossa percepção em buscar a boa-forma permitirá a relação **figura-fundo.** Quanto mais clara estiver a forma (boa-forma), mais clara será a separação entre a figura e o fundo. Quando isso não ocorre, torna-se difícil distinguir o que é

figura e o que é fundo, como é o caso da figura 6. Nessa figura ambígua, fundo e figura substituem-se, dependendo da percepção de quem os olha. Faça o teste: é possível ver a taça e os perfis ao mesmo tempo? **[pg. 62]**

MEIO GEOGRÁFICO
E MEIO COMPORTAMENTAL

O comportamento é determinado pela percepção do estímulo e, portanto, estará submetido à lei da boa-forma. O conjunto de estímulos determinantes do comportamento (lembre-se da visão global dos gestaltistas) é denominado **meio** ou **meio ambiental** São conhecidos dois tipos de meio: o geográfico e o comporta mental.

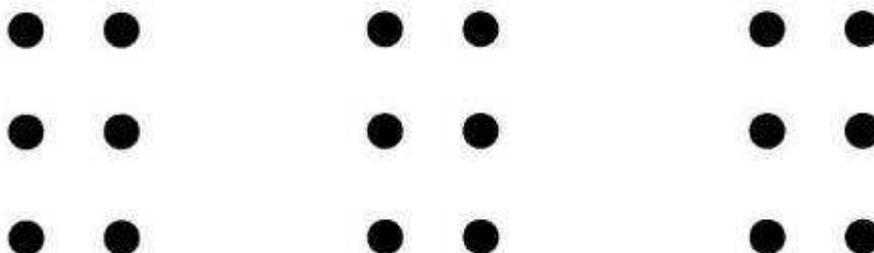
O **meio geográfico** é o meio enquanto tal, o meio físico em termos objetivos. O **meio comportamental** é o meio resultante da interação do indivíduo com o meio físico e implica a interpretação desse meio através das forças que regem a percepção (equilíbrio, simetria, estabilidade e simplicidade). No exemplo, a pessoa que cumprimentamos era um desconhecido — esse deveria ser o dado percebido, se só tivéssemos acesso ao meio geográfico. Ocorre que, no momento em que vimos a pessoa, a situação (encontro casual no trânsito em movimento, por exemplo) levou-nos a uma interpretação diferente da realidade, e acabamos por confundi-la com uma pessoa conhecida. Esta particular interpretação do meio, onde o que percebemos agora é uma “realidade” subjetiva, particular, criada pela nossa mente, é o meio comportamental. Naturalmente, o comportamento é desencadeado pela percepção do meio comportamental.

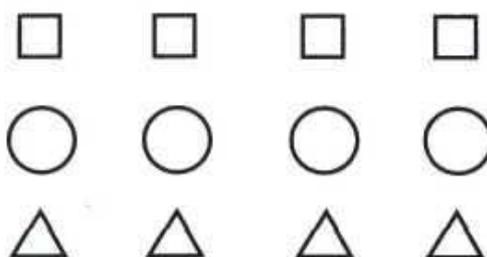
Certamente, a semelhança entre as duas pessoas do exemplo (a que vimos e a que conhecemos) foi a causa do engano. Nesse caso, houve uma tendência a estabelecer a unidade das semelhanças entre as duas pessoas, mais que as suas diferenças. Essa tendência a “juntar” os elementos é o que a *Gestalt* denomina de **força do campo psicológico.**

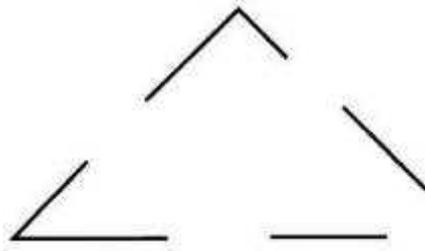
CAMPO PSICOLÓGICO

O **campo psicológico** é entendido como um campo de força que nos leva a procurar a boa-forma. Funciona figurativamente como um campo eletromagnético criado por um ímã (a força de atração e repulsão). Esse campo de força psicológico tem uma tendência que garante a busca da melhor forma possível em situações que não estão muito estruturadas. **[pg. 63]**

Esse processo ocorre de acordo com os seguintes princípios:

1. **Proximidade** — os elementos mais próximos tendem a ser agrupados:

Vemos três colunas e não três linhas na figura.

2. **Semelhança** — os elementos semelhantes são agrupados:

Vemos três linhas e não quatro colunas.

3. **Fechamento** — ocorre uma tendência de completar os elementos faltantes da figura para garantir sua compreensão:

Vemos um triângulo e não alguns traços.

INSIGHT

A Psicologia da *Gestalt,* diferentemente do associacionismo (capítulo 2), vê a aprendizagem como a relação entre o todo e a parte, onde o todo tem papel fundamental na compreensão do objeto percebido, enquanto as teorias de S-R (Associacionismo, Behaviorismo) acreditam que aprendemos estabelecendo relações — dos objetos mais simples para os mais complexos.

A conhecida logomarca da Coca-Cola é destacada do fundo pela criança, que identifica a figura como se soubesse ler a palavra.

Exemplificando, é possível a uma criança de 3 anos, que não sabe ler, distinguir a logomarca de um refrigerante e nomeá-lo corretamente. Ela separou a palavra na sua totalidade, distinguindo a figura (palavra) e o fundo (figura 7). No caso, a criança não aprendeu **[pg. 64]** a ler a palavra juntando as letras, como nos ensinaram, mas dando significação ao todo.

Nem sempre as situações vividas por nós apresentam-se de forma tão clara que permita sua percepção imediata. Essas situações dificultam o processo de aprendizagem, porque não permitem uma clara definição da figura-fundo, impedindo a relação parte/todo.

Acontece, às vezes, de estarmos olhando para uma figura que não tem sentido para nós e, de repente, sem que tenhamos feito nenhum esforço especial para isso, a relação figura-fundo elucida-se.

A esse fenômeno a *Gestalt* dá o nome de *insight.* O termo designa uma compreensão imediata, enquanto uma espécie de “entendimento interno”.

A TEORIA DE CAMPO DE KURT LEWIN

Kurt Lewin (1890-1947) trabalhou durante 10 anos com Wertheimer, Koffka e Köhler na Universidade de Berlim, e dessa colaboração cora os pioneiros da *Gestalt* nasceu a sua **Teoria de Campo.** Entretanto não podemos considerar Lewin como um gestaltista, já que ele acaba seguindo um outro rumo. Lewin parte da teoria da *Gestalt* para construir um conhecimento novo e genuíno. Ele abandona a preocupação psicofisiológica (limiares de percepção) da *Gestalt,* para buscar na Física as bases metodológicas de sua psicologia.

O principal conceito de Lewin é o do **espaço vital,** que ele define como "a totalidade dos fatos que determinam o comportamento do indivíduo num certo momento"[2]. O que Lewin concebeu como **campo psicológico** foi o espaço de vida considerado dinamicamente, onde se levam em conta não somente o indivíduo e o meio, mas também a totalidade dos fatos coexistentes e mutuamente interdependentes.

Segundo Garcia-Roza, o "campo não deve, porém, ser compreendido como uma realidade física, mas sim fenomênica. Não são apenas os fatos físicos que produzem efeitos sobre o comportamento. O campo deve ser representado tal como ele existe para o indivíduo em questão, num determinado momento, e não como ele é em si. Para a constituição desse campo, as amizades, os objetivos conscientes e inconscientes, os sonhos e os medos são tão essenciais como qualquer ambiente físico"[3]. **[pg. 65]**

A **realidade fenomênica** em Lewin pode ser compreendida como o meio comportamental da *Gestalt,* ou seja, a maneira particular como o indivíduo interpreta uma determinada situação. Entretanto, para Lewin, esse conceito não está se referindo apenas à percepção (enquanto fenômeno psicofisiológico), mas também a características de

---

[2] L. A. Garcia-Roza. Psicologia estrutural em Kurt Lewin. p. 45.
[3] Kurt Lewin. Behaviour and development as a function of a total situation in Carmichael (ed.), *Manual of child psychology.* Apud L. A. Garcia-Roza. Op. cit. p. 136.

personalidade do indivíduo, a componentes emocionais ligados ao grupo e à própria situação vivida, assim como a situações passadas e que estejam ligadas ao acontecimento, na forma em que são representadas no espaço de vida atual do indivíduo.

Como exemplo de campo psicológico **e** espaço vital, contaremos um breve encontro:

> Um rapaz, ao chegar a sua casa, surpreende os pais num final de conversa e escuta o seguinte: "Ele chegou, é melhor não falarmos disso agora". Ele entende que os pais conversavam sobre um problema muito sério, de que ele não deveria tomar conhecimento. Resolve não fazer nenhum comentário sobre o assunto. Dias depois, chegando novamente em casa, encontra seus pais na sala com dois homens em ternos escuros. Imediatamente, associa esses homens ao final da conversa escutada e entende que eles, de alguma forma, estariam relacionados às preocupações dos pais.

Ocorre que a conversa referia-se **a** uma surpresa que os pais preparavam para o seu aniversário, e os dois homens eram antigos colegas de faculdade de seu pai, que aproveitavam a passagem pela cidade para fazer uma visita ao colega que há tanto tempo não viam.

Nessa história, o campo psicológico é representado pelas "linhas de força" (como no campo da eletromagnética), que "atraem" a percepção e lhe dão significado. O rapaz interpretou **a** situação pelo seu aspecto fenomênico e não pelo que ocorria de fato. A sua interpretação ganhou consistência com a visita de duas pessoas que ele não conhecia e, nesse sentido, as linhas de força estavam fazendo um corte no tempo. Isso foi possível porque o rapaz havia memorizado a situação anterior e a ela associado a seguinte. A partir da experiência anterior, a nova ganhou significado. O espaço vital esteve representado pela situação mais imediata, que determinou o comportamento. Foi o caso do rapaz quando surpreendeu os pais conversando e procurou fingir que nada havia escutado ou a surpresa ao encontrar aqueles homens na sua casa. O entendimento desse espaço vital depende diretamente do campo psicológico.

Como Lewin considerava que o comportamento deve ser visto em sua totalidade, não demorou muito para chegar ao conceito de grupo. Praticamente todos os momentos de nossas vidas se dão no interior de grupos. Segundo Lewin, a característica essencialmente definidora do grupo é a interdependência de seus membros. **[pg. 66]** Isto significa que o grupo, para ele, não é a soma das características de seus membros, mas algo novo, resultante dos processos que ali ocorrem. Assim, a mudança de um membro no grupo pode alterar completamente a dinâmica deste. Lewin deu muita ênfase ao pequeno grupo, por considerar que a Psicologia ainda não possui instrumental suficiente para o estudo de grandes massas.

Transportando a noção de campo psicológico para a Psicologia social, Lewin criou o conceito de **campo social,** formado pelo grupo e seu ambiente. Outra característica do grupo é o clima social, onde uma liderança autocrática, democrática ou *laissez-faire* irá determinar o desempenho do grupo (veja capítulo 15). Através de um minucioso trabalho experimental, Lewin pesquisou a dinâmica grupal e foi, sem dúvida alguma, um dos psicólogos que mais contribuições trouxeram para a área da Psicologia, contribuições que estão presentes até hoje, embasando as teorias e as técnicas de trabalho com os grupos.

Texto Complementar

CHAVES DA VAGUIDÃO

Era um bar da moda naquele tempo em Copacabana e eu tomava meu uísque em companhia de uma amiga. O garçom que nos servia, meu velho conhecido, a horas tantas se aproximou:

— Não leve a mal eu sair agora, que está na minha hora, mas o meu colega ali continuará atendendo o senhor.

Ele se afastou, e eu voltei ao meu estado de vaguidão habitual. Alguns minutos mais tarde, vejo diante de mim alguém que me cumprimentava cerimoniosamente, com um movimento de cabeça:

— Boa noite, Dr. Sabino.

Era um senhor careca, de óculos, num terno preto de corte meio antigo. Sua fisionomia me era familiar, e embora não o identificasse assim à primeira vista, vi logo que devia se tratar de algum advogado ou mesmo desembargador de minhas relações, do meu tempo de escrivão. Naturalmente disfarcei como pude o fato de não estar me lembrando de seu nome, e me ergui, estendendo-lhe a mão:

— Boa noite, como vai o senhor? Há quanto tempo! Não quer sentar-se um pouco?

Ele vacilou um instante, mas impelido pelo calor de minha acolhida, acabou aceitando: sentou-se meio constrangido na ponta da cadeira e ali ficou, erecto, como se fosse erguer-se de um momento para outro. Ao observá-lo assim de perto, de repente deixei cair o queixo: sai dessa agora, Dr. Sabino! Minha amiga ali ao lado, também boquiaberta, devia estar achando que eu ficara maluco.

Pois o meu desembargador não era outro senão o próprio garçom — e meu velho conhecido! — que nos servira durante toda a noite e que havia apenas trocado de roupa para sair. (...)

Fernando Sabino. *A falta que ela me faz.* 4. ed.
Rio de Janeiro, Record, 1980. p. 143-4. **[pg. 67]**

Questões

1. Qual o ponto de partida da teoria da *Gestalt?*

2. Qual a crítica que a *Gestalt* faz ao Behaviorismo?

3. Qual a importância da percepção do estímulo para a compreensão do comportamento humano, na teoria da *Gestalt?*

4. Cite um exemplo que mostre uma percepção do ambiente diferente de sua realidade física.

5. O que é necessário para alcançarmos a boa-forma?

6. Qual a importância da relação figura-fundo na percepção?

7. Como é denominado o conjunto de estímulos determinantes do comportamento?
8. Explique, através de um exemplo, o meio geográfico e o meio comportamental.
9. O que é campo psicológico?
10. Quais princípios regem o campo psicológico na busca da boa-forma?
11. O que é *insight?* Dê um exemplo.
12. Baseado na teoria de Lewin, explique os conceitos de espaço vital e de campo psicológico.
13. Segundo Lewin, qual a característica definidora do grupo?

Atividades em grupo

1. Discutam a importância da percepção na compreensão do comportamento humano que a teoria da *Gestalt* postula.
2. A partir do texto complementar, discutam a interpretação da situação pelo seu aspecto fenomênico, determinando suas linhas de força e seu espaço vital.
3. Três ou quatro alunos devem ser escolhidos pela classe para dar uma volta na escola por um mesmo trajeto. Eles não podem se comunicar durante a caminhada. Ao retornarem para a classe, cada um deverá relatar o que percebeu durante o passeio. Importante: os relatos não podem ser ouvidos pelos alunos que ainda não depuseram. Terminada a apresentação, discutam as diferenças presentes nos relatos e suas possíveis explicações.
4. A partir da leitura de um livro policial de suspense (por exemplo, o de Agatha Christie), relatem as diferentes hipóteses sobre quem é o assassino. **[pg. 68]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Sobre a teoria da *Gestalt,* os textos mais acessíveis são encontrados em manuais de história da Psicologia. Os mais indicados são os livros ***A definição da Psicologia,*** de Fred S. Keller (São Paulo, Herder, 1972), e ***O pensamento psicológico,*** de Anatol Rosenfeld (São Paulo, Perspectiva, 1984).

Para o professor

Para uma leitura mais avançada, sugerimos um clássico da literatura dessa corrente, escrito por um de seus fundadores, Wolfgang Köhler: ***Psicologia da Gestalt*** (Belo Horizonte, Itatiaia, 1968). Há ainda um livro denso, recomendável para quem pretenda uma verdadeira viagem pela *Gestalt,* também escrito por um de seus fundadores, Kurt Koffka: ***Princípios de Psicologia da Gestalt*** (São Paulo, Cultrix/USP, 1975). Como a *Gestalt* trabalha muito com a questão da forma, ela acaba por influenciar os teóricos das artes visuais. Um bom exemplo é o livro de Rudolf Arnheim, ***Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora*** (São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1980). Temos também a Psicologia de Kurt Lewin, que também só é encontrada em textos mais avançados. Indicamos os livros de Luiz A. Garcia-Roza, ***Psicologia estrutural em Kurt Lewin*** (Petrópolis, Vozes, 1972), o de Kurt Lewin, ***Princípios de Psicologia topológica*** (São Paulo, Cultrix/USP, 1973), e, ainda do mesmo autor, ***Problemas de dinâmica de grupo*** (São Paulo, Cultrix, 1978).

Filmes indicados

Vida de solteiro. Direção Cameron Crowe (EUA, 1992) – O filme trata de relações pessoais, conflitos, encontros e confusões, gerados pela significação que cada pessoa atribui aos fatos vividos.

O professor poderá aproveitar exatamente esse aspecto para trabalhar as noções de espaço vital, realidade fenomênica e campo psicológico.

Rashomon. Direção Akira Kurosawa (Japão, 1950) – No Japão medieval, um bandido violenta e mata uma mulher. Quatro pessoas testemunham o crime. Mais tarde, cada uma delas dá uma visão diferente do crime. **[pg. 69]**

CAPÍTULO 5

A Psicanálise

"Se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente inconsciente"[1].

SIGMUND FREUD

As teorias científicas surgem influenciadas pelas condições da vida social, nos seus aspectos econômicos, políticos, culturais etc. São produtos históricos criados por homens concretos, que vivem o seu tempo e contribuem ou alteram, radicalmente, o desenvolvimento do conhecimento.

Sigmund Freud (1856-1939) foi um médico vienense que alterou, radicalmente, o modo de pensar a vida psíquica. Sua contribuição é comparável à de Karl Marx na compreensão dos processos históricos e sociais. Freud ousou colocar os "processos misteriosos" do psiquismo, suas "regiões obscuras", isto é, as fantasias, os sonhos, os esquecimentos, a interioridade do homem, como problemas científicos. A investigação sistemática desses problemas levou Freud à criação da **Psicanálise.**

O termo psicanálise é usado para se referir a uma teoria, a um

[1] J. Laplanche e J.-B. Pontalis. *Vocabulário da Psicanálise.* p. 307.

método de investigação e a uma prática profissional. Enquanto **teoria,** caracteriza-se por um conjunto de conhecimentos sistematizados sobre o funcionamento da vida psíquica. Freud publicou uma extensa obra, durante toda a sua vida, relatando suas descobertas e formulando leis gerais sobre a estrutura e o funcionamento da psique humana. A Psicanálise, enquanto **método de investigação,** caracteriza-se pelo método interpretativo, que busca o significado oculto daquilo que é manifesto por meio de ações e palavras ou pelas produções imaginárias, como os sonhos, os delírios, as associações livres, os atos falhos. A prática profissional refere-se à forma de tratamento — **a Análise** — que busca o autoconhecimento ou a **[pg. 70]** cura, que ocorre através desse autoconhecimento. Atualmente, o exercício da Psicanálise ocorre de muitas outras formas. Ou seja, é usada como base para psicoterapias, aconselhamento, orientação; é aplicada no trabalho com grupos, instituições. A Psicanálise também é um instrumento importante para a análise e compreensão de fenômenos sociais relevantes: as novas formas de sofrimento psíquico, o excesso de individualismo no mundo contemporâneo, a exacerbação da violência etc.

Compreender a Psicanálise significa percorrer novamente o trajeto pessoal de Freud, desde a origem dessa ciência e durante grande parte de seu desenvolvimento. A relação entre autor e obra torna-se mais significativa quando descobrimos que grande parte de sua produção foi baseada em experiências pessoais, transcritas com rigor em várias de suas obras, como *A interpretação dos sonhos* e *A psicopatologia da vida cotidiana,* dentre outras.

Sigmund Freud — o fundador da Psicanálise.

Compreender a Psicanálise significa, também, percorrer, no nível

pessoal, a experiência inaugural de Freud e buscar "descobrir" as regiões obscuras da vida psíquica, vencendo as resistências interiores, pois se ela foi realizada por Freud,

> "não é uma aquisição definitiva da humanidade, mas tem que ser realizada de novo por cada paciente e por cada psicanalista"[2].

A GESTAÇÃO DA PSICANÁLISE

Freud formou-se em Medicina na Universidade de Viena, em 1881, e especializou-se em Psiquiatria. Trabalhou algum tempo em um laboratório de Fisiologia e deu aulas de Neuropatologia no instituto onde trabalhava. Por dificuldades financeiras, não pôde dedicar-se integralmente à vida acadêmica e de pesquisador. Começou, então, a clinicar, atendendo pessoas acometidas de "problemas nervosos". Obteve, ao final da residência médica, uma bolsa de estudo para Paris, onde trabalhou com Jean Charcot, psiquiatra francês que tratava as histerias com hipnose. Em 1886, retornou a **[pg. 71]** Viena e voltou a clinicar, e seu principal instrumento de trabalho na eliminação dos sintomas dos distúrbios nervosos passou a ser a sugestão hipnótica[3].

Em Viena, o contato de Freud com Josef Breuer, médico e cientista, também foi importante para a continuidade das investigações. Nesse sentido, o caso de uma paciente de Breuer foi significativo. Ana O. apresentava um conjunto de sintomas que a fazia sofrer: paralisia com contratura muscular, inibições e dificuldades de pensamento. Esses sintomas tiveram origem na época em que ela cuidara do pai enfermo. No período em que cumprira essa tarefa, ela havia tido pensamentos e afetos que se referiam a um desejo de que o pai morresse. Estas idéias e sentimentos foram reprimidos e substituídos pelos sintomas.

Em seu estado de vigília, Ana O. não era capaz de indicar a origem

---

[2] R. Mezan. Freud: a trama dos conceitos, p. 35.

[3] O médico induz o paciente a um estado alterado da consciência e, nesta condição, investiga a ou as conexões entre condutas e/ou entre fatos e condutas que podem ter determinado o surgimento de um sintoma. O médico também introduz novas idéias (a sugestão) que podem, pelo menos temporariamente, provocar o desaparecimento do sintoma.

de seus sintomas, mas, sob o efeito da hipnose, relatava a origem de cada um deles, que estavam ligados a vivências anteriores da paciente, relacionadas com o episódio da doença do pai. Com a rememoração destas cenas e vivências, os sintomas desapareciam. Este desaparecimento não ocorria de forma "mágica", mas devido à liberação das reações emotivas associadas ao evento traumático — a doença do pai, o desejo inconsciente da morte do pai enfermo.

Breuer denominou **método catártico** o tratamento que possibilita a liberação de afetos e emoções ligadas a acontecimentos traumáticos que não puderam ser expressos na ocasião da vivência desagradável ou dolorosa. Esta liberação de afetos leva à eliminação dos sintomas.

Freud, em sua *Autobiografia,* afirma que desde o início de sua prática médica usara a hipnose, não só com objetivos de sugestão, mas também para obter a história da origem dos sintomas. Posteriormente, passou a utilizar o método catártico e,

> "aos poucos, foi modificando a técnica de Breuer: abandonou a hipnose, porque nem todos os pacientes se prestavam a ser hipnotizados; desenvolveu a técnica de 'concentração', na qual a rememoração sistemática era feita por meio da conversação normal; e por fim, acatando a sugestão (de uma jovem) anônima, abandonou as perguntas '— e com elas a direção da sessão — para se confiar por completo à fala desordenada do paciente"[4]. **[pg. 72]**

A DESCOBERTA DO INCONSCIENTE

"Qual poderia ser a causa de os pacientes esquecerem tantos fatos de sua vida interior e exterior...?"[5], perguntava-se Freud.

O esquecido era sempre algo penoso para o indivíduo, e era exatamente por isso que havia sido esquecido e o penoso não significava, necessariamente, sempre algo ruim, mas podia se referir a algo bom que se perdera ou que fora intensamente desejado. Quando

---

[4] R. Mezan. Op. cit. p. 52.

[5] S. Freud. Autobiografia. In: *Obras completas.* Ensayos XCVIII AL CCIII. Madri, Biblioteca Nueva.T. III. p. 2773 (Trecho trad. autores).

Freud abandonou as perguntas no trabalho terapêutico com os pacientes e os deixou dar livre curso às suas idéias, observou que, muitas vezes, eles ficavam embaraçados, envergonhados com algumas idéias ou imagens que lhes ocorriam. A esta força psíquica que se opunha a tornar consciente, a revelar um pensamento, Freud denominou **resistência.** E chamou de **repressão** o processo psíquico que visa encobrir, fazer desaparecer da consciência, uma idéia ou representação insuportável e dolorosa que está na origem do sintoma. Estes conteúdos psíquicos "localizam-se" no **inconsciente.**

Tais descobertas

> "(...) constituíram a base principal da compreensão das neuroses e impuseram uma modificação do trabalho terapêutico. Seu objetivo (...) era descobrir as repressões e suprimi-las através de um juízo que aceitasse ou condenasse definitivamente o excluído pela repressão. Considerando este novo estado de coisas, dei ao método de investigação e cura resultante o nome de **psicanálise** em substituição ao de catártico"[6].

A PRIMEIRA TEORIA SOBRE A ESTRUTURA DO APARELHO PSÍQUICO

Em 1900, no livro *A interpretação dos sonhos,* Freud apresenta a primeira concepção sobre a estrutura e o funcionamento da personalidade. Essa teoria refere-se à existência de três sistemas ou instâncias psíquicas: inconsciente, pré-consciente e consciente.

- O **inconsciente** exprime o "conjunto dos conteúdos não presentes no campo atual da consciência"[7]. É constituído por conteúdos reprimidos, que não têm acesso aos sistemas pré-consciente/consciente, pela ação de censuras internas. Estes conteúdos **[pg. 73]** podem ter sido conscientes, em algum momento, e ter sido reprimidos, isto é, "foram" para o inconsciente, ou podem ser genuinamente inconscientes. O inconsciente é um sistema do aparelho psíquico regido por leis próprias

[6] Id. ibid. p. 2774.
[7] J. Laplanche e J.-B. Pontalis. Op. cit. p. 306.

de funcionamento. Por exemplo, é atemporal, não existem as noções de passado e presente.

• O **pré-consciente** refere-se ao sistema onde permanecem aqueles conteúdos acessíveis à consciência. É aquilo que não está na consciência, neste momento, e no momento seguinte pode estar.

• O **consciente** é o sistema do aparelho psíquico que recebe ao mesmo tempo as informações do mundo exterior e as do mundo interior. Na consciência, destaca-se o fenômeno da percepção, principalmente a percepção do mundo exterior, a atenção, o raciocínio.

A DESCOBERTA DA SEXUALIDADE INFANTIL

Freud, em suas investigações na prática clínica sobre as causas e o funcionamento das neuroses, descobriu que a maioria de pensamentos e desejos reprimidos referiam-se a conflitos de ordem sexual, localizados nos primeiros anos de vida dos indivíduos, isto é, que na vida infantil estavam as experiências de caráter traumático, reprimidas, que se configuravam como origem dos sintomas atuais, e confirmava-se, desta forma, que as ocorrências deste período da vida deixam marcas profundas na estruturação da pessoa. As descobertas colocam a sexualidade no centro da vida psíquica, e é postulada a existência da sexualidade infantil. Estas afirmações tiveram profundas repercussões na sociedade puritana da época, pela concepção vigente da infância como "inocente".

Os principais aspectos destas descobertas são:

- A função sexual existe desde o princípio da vida, logo após o nascimento, e não só a partir da puberdade como afirmavam as idéias dominantes.
- O período de desenvolvimento da sexualidade é longo e complexo até chegar à sexualidade adulta, onde as funções de reprodução e de obtenção do prazer podem estar associadas, tanto no homem como na mulher. Esta afirmação contrariava as idéias predominantes de que o

sexo estava associado, exclusivamente, à reprodução.

• A **libido,** nas palavras de Freud, é “a energia dos instintos sexuais e só deles”[8]. **[pg. 74]**

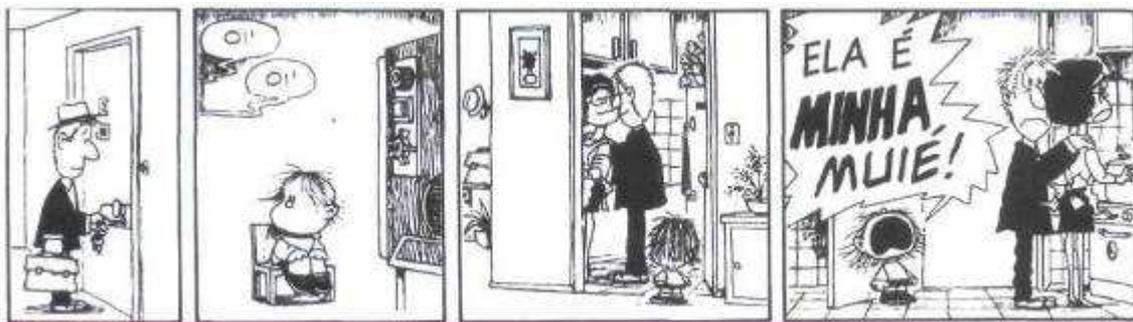
O bebê demonstra que a boca é uma zona de prazer.

No processo de desenvolvimento psicossexual, o indivíduo, nos primeiros tempos de vida, tem a função sexual ligada à sobrevivência, e, portanto, o prazer é encontrado no próprio corpo. O corpo é erotizado, isto é, as excitações sexuais estão localizadas em partes do corpo, e há um desenvolvimento progressivo que levou Freud a postular as fases do desenvolvimento sexual em: **fase oral** (a zona de erotização é a boca), **fase anal** (a zona de erotização é o ânus), **fase fálica** (a zona de erotização é o órgão sexual); em seguida vem um período de **latência,** que se prolonga até a puberdade e se caracteriza por uma diminuição das atividades sexuais, isto é, há um “intervalo” na evolução da sexualidade. E, finalmente, na puberdade é atingida a última fase, isto é, a **fase genital,** quando o objeto de erotização ou de desejo não está mais no próprio corpo, mas era um objeto externo ao indivíduo — o outro. Alguns autores denominam este período exclusivamente como genital, incluindo o período fálico nas organizações pré-genitais, enquanto outros autores denominam o período fálico de organização genital infantil.

No decorrer dessas fases, vários processos e ocorrências sucedem-se. Desses eventos, destaca-se o **complexo de Édipo,** pois é em torno dele que ocorre a estruturação da personalidade do indivíduo. Acontece entre 3 e 5 anos, durante a fase fálica. No complexo de Édipo, a mãe é o objeto de desejo do menino, e o pai é o rival que impede seu acesso ao objeto desejado. Ele procura então ser o pai para “ter” a mãe,

---

[8] S. Freud. Op. cit. p. 2777.

escolhendo-o como modelo de comportamento, passando a internalizar as regras e as normas sociais representadas e impostas pela autoridade paterna. Posteriormente, por medo da perda do amor do pai, “desiste” da mãe, isto é, a mãe é “trocada” **[pg. 75]** pela riqueza do mundo social e cultural, e o garoto pode, então, participar do mundo social, pois tem suas regras básicas internalizadas através da identificação com o pai. Este processo também ocorre cora as meninas, sendo invertidas as figuras de desejo e de identificação. Freud fala em Édipo feminino.

Complexo de Édipo: estruturação da personalidade do indivíduo.

EXPLICANDO ALGUNS CONCEITOS

Antes de prosseguirmos um pouco mais acerca das descobertas fundamentais de Freud, é necessário esclarecer alguns conceitos que permitem compreender os dados e informações colocados até aqui, de um modo dinâmico e sem considerá-los processos mecânicos e compartimentados. Além disso, estes aspectos também são postulações de Freud, e seu conhecimento é fundamental para se compreender a continuidade do desenvolvimento de sua teoria.

1. No processo terapêutico e de postulação teórica, Freud, inicialmente, entendia que todas as cenas relatadas pelos pacientes tinham de fato ocorrido. Posteriormente, descobriu que poderiam ter sido imaginadas, mas com a mesma força e conseqüências de uma situação real. Aquilo que, para o indivíduo, assume valor de realidade é a **realidade psíquica.** E é isso o que importa, mesmo que não corresponda à realidade objetiva.

2. O funcionamento psíquico é concebido a partir de três pontos de vista: o **econômico** (existe uma quantidade de energia que “alimenta” os processos psíquicos), o **tópico** (o aparelho psíquico é constituído de um número de sistemas que são diferenciados quanto a sua natureza e modo de funcionamento, o que permite considerá-lo como “lugar” psíquico) e o **dinâmico** (no interior do psiquismo existem forças que entram em conflito e estão, permanentemente, ativas. A origem dessas forças é a pulsão). Compreender os processos e fenômenos psíquicos é considerar os três pontos de vista simultaneamente.

3. A **pulsão** refere-se a um estado de tensão que busca, através de um objeto, a supressão deste estado. *Eros* é a pulsão de vida e abrange as pulsões sexuais e as de autoconservação. *Tanatos* é a pulsão de morte, pode ser autodestrutiva ou estar dirigida para fora e se manifestar como pulsão agressiva ou destrutiva.

4. Sintoma, na teoria psicanalítica, é uma produção — quer seja um comportamento, quer seja um pensamento — resultante de um conflito psíquico entre o desejo e os mecanismos de defesa. O sintoma, ao mesmo tempo que sinaliza, busca encobrir um conflito, substituir a satisfação do desejo. Ele é ou pode ser o ponto de partida da investigação psicanalítica na tentativa de descobrir os processos **[pg. 76]** psíquicos encobertos que determinam sua formação. Os sintomas de Ana O. eram a paralisia e os distúrbios do pensamento; hoje, o sintoma da colega da sala de aula é recusar-se a comer.

A SEGUNDA TEORIA DO APARELHO PSÍQUICO

Entre 1920 e 1923, Freud remodela a teoria do aparelho psíquico e introduz os conceitos de **id, ego** e **superego** para referir-se aos três sistemas da personalidade.

O **id** constitui o reservatório da energia psíquica, é onde se “localizam” as pulsões: a de vida e a de morte. As características atribuídas ao sistema inconsciente, na primeira teoria, são, nesta teoria, atribuídas ao id. É regido pelo princípio do prazer.

O **ego** é o sistema que estabelece o equilíbrio entre as exigências do id, as exigências da realidade e as "ordens" do superego. Procura "dar conta" dos interesses da pessoa. É regido pelo princípio da realidade, que, com o princípio do prazer, rege o funcionamento psíquico. É um regulador, na medida em que altera o princípio do prazer para buscar a satisfação considerando as condições objetivas da realidade. Neste sentido, a busca do prazer pode ser substituída pelo evitamento do desprazer. As funções básicas do ego são: percepção, memória, sentimentos, pensamento.

O **superego** origina-se com o complexo de Édipo, a partir da internalização das proibições, dos limites e da autoridade. A moral, os ideais são funções do superego. O conteúdo do superego refere-se a exigências sociais e culturais.

Para compreender a constituição desta instância — o superego — é necessário introduzir a idéia de **sentimento de culpa.** Neste estado, o indivíduo sente-se culpado por alguma coisa errada que fez — o que parece óbvio — ou que não fez e desejou ter feito, alguma coisa considerada má pelo ego mas não, necessariamente, perigosa ou prejudicial; pode, pelo contrário, ter sido muito desejada. Por que, então, é considerada má? Porque alguém importante para ele, como o pai, por exemplo, pode puni-lo por isso. E a principal punição é a perda do amor e do cuidado desta figura de autoridade.

Portanto, por medo dessa perda, deve-se evitar fazer ou desejar fazer a coisa má; mas, o desejo continua e, por isso, existe a culpa.

Uma mudança importante acontece quando esta autoridade externa é internalizada pelo indivíduo. Ninguém mais precisa lhe dizer "não". É como se ele "ouvisse" esta proibição dentro de si. Agora, não importa mais a ação para sentir-se culpado: o pensamento, o desejo de fazer algo mau se encarregam disso. E não há **[pg. 77]** como esconder de si mesmo esse desejo pelo proibido. Com isso, o mal-estar instala-se definitivamente no interior do indivíduo. A função de autoridade sobre o indivíduo será realizada permanentemente pelo superego. É importante

lembrar aqui que, para a Psicanálise, o sentimento de culpa origina-se na passagem pelo Complexo de Édipo.

O ego e, posteriormente, o superego são diferenciações do id, o que demonstra uma interdependência entre esses três sistemas, retirando a idéia de sistemas separados. O id refere-se ao inconsciente, mas o ego e o superego têm, também, aspectos ou “partes” inconscientes.

E importante considerar que estes sistemas não existem enquanto uma estrutura vazia, mas são sempre habitados pelo conjunto de experiências pessoais e particulares de cada um, que se constitui como sujeito em sua relação com o outro e em determinadas circunstâncias sociais. Isto significa que, para compreender alguém, é necessário resgatar sua história pessoal, que está ligada à história de seus grupos e da sociedade em que vive.

OS MECANISMOS DE DEFESA, OU A REALIDADE COMO ELA NÃO É

A percepção de um acontecimento, do mundo externo ou do mundo interno, pode ser algo muito constrangedor, doloroso, desorganizador. Para evitar este desprazer, a pessoa “deforma” ou suprime a realidade — deixa de registrar percepções externas, afasta determinados conteúdos psíquicos, interfere no pensamento.

São vários os mecanismos que o indivíduo pode usar para realizar esta deformação da realidade, chamados de **mecanismos de defesa.** São processos realizados pelo ego e são inconscientes, isto é, ocorrem independentemente da vontade do indivíduo.

Para Freud, defesa é a operação pela qual o ego exclui da consciência os conteúdos indesejáveis, protegendo, desta forma, o aparelho psíquico. O ego — uma instância a serviço da realidade externa e sede dos processos defensivos — mobiliza estes mecanismos, que suprimem ou dissimulam a percepção do perigo interno, em função de perigos reais ou imaginários localizados no mundo exterior.

Estes mecanismos são:

- **Recalque:** o indivíduo "não vê", "não ouve" o que ocorre. Existe a supressão de uma parte da realidade. Este aspecto que não é percebido pelo indivíduo faz parte de um todo e, ao ficar invisível, altera, deforma o sentido do todo. E como se, ao ler esta página, **[pg. 78]** uma palavra ou uma das linhas não estivesse impressa, e isto impedisse a compreensão da frase ou desse outro sentido ao que está escrito. Um exemplo é quando entendemos uma proibição como permissão porque não "ouvimos" o "não". O recalque, ao suprimir a percepção do que está acontecendo, é o mais radical dos mecanismos de defesa. Os demais referem-se a deformações da realidade.
- **Formação reativa:** o ego procura afastar o desejo que vai em determinada direção, e, para isto, o indivíduo adota uma atitude oposta a este desejo. Um bom exemplo são as atitudes exageradas — ternura excessiva, superproteção — que escondem o seu oposto, no caso, um desejo agressivo intenso. Aquilo que aparece (a atitude) visa esconder do próprio indivíduo suas verdadeiras motivações (o desejo), para preservá-lo de uma descoberta acerca de si mesmo que poderia ser bastante dolorosa. É o caso da mãe que superprotege o filho, do qual tem muita raiva porque atribui a ele muitas de suas dificuldades pessoais. Para muitas destas mães, pode ser aterrador admitir essa agressividade em relação ao filho.
- **Regressão:** o indivíduo retorna a etapas anteriores de seu desenvolvimento; é uma passagem para modos de expressão mais primitivos. Um exemplo é o da pessoa que enfrenta situações difíceis com bastante ponderação e, ao ver uma barata, sobe na mesa, aos berros. Com certeza, não é só a barata que ela vê na barata.
- **Projeção:** é uma confluência de distorções do mundo externo e interno. O indivíduo localiza (projeta) algo de si no mundo externo e não percebe aquilo que foi projetado como algo seu que considera indesejável. É um mecanismo de uso freqüente e observável na vida cotidiana. Um exemplo é o jovem que critica os colegas por serem

extremamente competitivos e não se dá conta de que também o é, às vezes até mais que os colegas.

Como justificar a guerra?

- **Racionalização:** o indivíduo constrói uma argumentação intelectualmente convincente e aceitável, que justifica os estados “deformados” da consciência. Isto é, uma defesa que justifica as outras. Portanto, na racionalização, o ego coloca a razão a serviço do irracional e utiliza para isto o material **[pg. 79]** fornecido pela cultura, ou mesmo pelo saber científico. Dois exemplos: o pudor excessivo (formação reativa), justificado com argumentos morais; e as justificativas ideológicas para os impulsos destrutivos que eclodem na guerra, no preconceito e na defesa da pena de morte.

Além destes mecanismos de defesa do ego, existem outros: denegação, identificação, isolamento, anulação retroativa, inversão e retorno sobre si mesmo. Todos nós os utilizamos em nossa vida cotidiana, isto é, deformamos a realidade para nos defender de perigos internos ou externos, reais ou imaginários. O uso destes mecanismos não é, em si, patológico, contudo distorce a realidade, e só o seu desvendamento pode nos fazer superar essa falsa consciência, ou melhor, ver a realidade como ela é.

PSICANÁLISE: APLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES SOCIAIS

A característica essencial do trabalho psicanalítico é o

deciframento do inconsciente e a integração de seus conteúdos na consciência. Isto porque são estes conteúdos desconhecidos e inconscientes que determinam, em grande parte, a conduta dos homens e dos grupos — as dificuldades para viver, o mal-estar, o sofrimento.

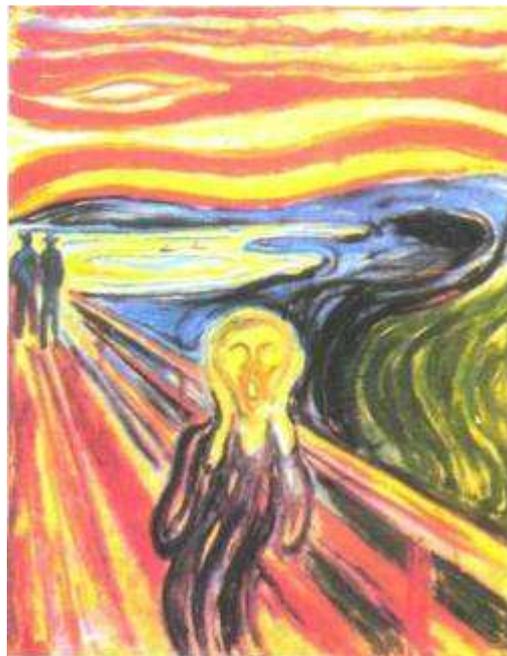
A finalidade deste trabalho investigativo é o autoconhecimento, que possibilita lidar com o sofrimento, criar mecanismos de superação das dificuldades, dos conflitos e dos submetimentos em direção a uma produção humana mais autônoma, criativa e gratificante de cada indivíduo, dos grupos, das instituições.

Nesta tarefa, muitas vezes bastante desejada pelo paciente, é necessário que o psicanalista ajude a desmontar, pacientemente, as resistências inconscientes que obstaculizam a passagem dos conteúdos inconscientes para a consciência.

A representação social (a idéia) da Psicanálise ainda é bastante estereotipada em nosso meio. Associamos a Psicanálise com o divã, com o trabalho de consultório excessivamente longo e só possível para as pessoas de alto poder aquisitivo. Esta idéia correspondeu, durante muito tempo, à prática nesta área que se restringia, exclusivamente, ao consultório.

Contudo, há várias décadas é possível constatar a contribuição da Psicanálise e dos psicanalistas em várias áreas da saúde mental. Historicamente, é importante lembrar a contribuição do **[pg. 80]** psiquiatra e psicanalista D. W. Winnicott, cujos programas radiofônicos transmitidos na Europa, durante a Segunda Guerra Mundial, orientavam os pais na criação dos filhos, ou a contribuição de Ana Freud para a Educação e, mais recentemente, as contribuições de Françoise Dolto e Maud Mannoni para o trabalho com crianças e adolescentes em instituições — hospitais, creches, abrigos.

Atualmente, e inclusive no Brasil, os psicanalistas estão debatendo o alcance social da prática clínica visando torná-la acessível a amplos setores da sociedade. Eles também estão voltados para a pesquisa e produção de conhecimentos que possam ser úteis na compreensão de

fenômenos sociais graves, como o aumento do envolvimento do adolescente com a criminalidade, o surgimento de novas (antigas?) formas de sofrimento produzidas pelo modo de existência no mundo contemporâneo — as drogadições, a anorexia, a síndrome do pânico, a excessiva medicalização do sofrimento, a sexualização da infância. Enfim, eles procuram compreender os novos modos de subjetivação e de existir, as novas expressões que o sofrimento psíquico assume. A partir desta compreensão e de suas observações, os psicanalistas tentam criar modalidades de intervenção no social que visam superar o mal-estar na civilização.

O sofrimento humano assume inúmeras expressões.

Aliás, o próprio Freud, em várias de suas obras — *O mal-estar na civilização, Reflexões para o tempo de guerra e morte* — coloca questões sociais, e ainda atuais, como objeto de reflexão, ou seja, nos faz pensar e ver o que mais nos incomoda: a possibilidade constante de dissociação dos vínculos sociais.

O método psicanalítico usado para desvendar o real, compreender o sintoma individual ou social e suas determinações, é o **interpretativo.** No caso da análise individual, o material de trabalho do analista são os sonhos, as associações livres, os atos falhos (os esquecimentos, as substituições de palavras etc.). Em cada um desses caminhos de acesso ao inconsciente, o que vale é a história pessoal. Cada palavra, cada símbolo tem um significado particular para cada indivíduo, o qual só pode ser apreendido a partir de sua história, que é absolutamente única e singular. **[pg. 81]**

Por isso é que se diz que, a cada nova situação, realiza-se

novamente a experiência inaugurada por Freud, no início do século 20 — a experiência de tentar descobrir as regiões obscuras da vida psíquica.

Texto complementar

SOBRE O INCONSCIENTE

Que significa haver o inconsciente? Em primeiro lugar (...) uma certa forma de descobrir sentidos, típica da interpretação psicanalítica. Ou seja, tendo descoberto uma espécie de ordem nas emoções das pessoas, os psicanalistas afirmam que há um lugar hipotético donde elas provêm. É como se supuséssemos que existe um lugar na mente das pessoas que funciona à semelhança da interpretação que fazemos; só que ao contrário: lá se cifra o que aqui deciframos.

Veja os sonhos, por exemplo. Dormindo, produzimos estranhas histórias, que parecem fazer sentido, sem que saibamos qual. Chegamos a pensar que nos anunciam o futuro, simplesmente porque parecem anunciar algo, querer comunicar algum sentido. Freud, tratando dos sonhos, partia do princípio de que eles diziam algo e com bastante sentido. Não, porém, o futuro. Decidiu interpretá-los. Sua técnica interpretativa era mais ou menos assim. Tomava as várias partes de um sonho, seu ou alheio, e fazia com que o sonhador associasse idéias e lembranças a cada uma delas. Foi possível descobrir assim que os sonhos diziam respeito, em parte, aos acontecimentos do dia anterior, embora se relacionassem também com modos de ser infantis do sujeito.

Igualmente, ele descobriu algumas regras da lógica das emoções que produz os sonhos. Vejamos as mais conhecidas. Com freqüência, uma figura que aparece nos sonhos, uma pessoa, uma situação, representa várias figuras fundidas, significa isso e aquilo ao mesmo tempo. Chama-se este processo condensação, e ele explica o porquê de qualquer interpretação ser sempre muito mais extensa do que o sonho interpretado. Outro processo, chamado deslocamento, é o de dar o sonho uma importância emocional maior a certos elementos que, quando da interpretação, se revelarão secundários, negando-se àqueles que se

mostrarão realmente importantes. Um detalhezinho do sonho aparece, na interpretação, como o elo fundamental.

Digamos que o sonho, como um estudante desatento, coloca erradamente o acento tônico (emocional, é claro), criando um drama diverso do que deveria narrar; como se dissesse Ésquilo por esquilo... Um terceiro processo de formação do sonho consiste em que tudo é representado por meio de símbolos e, um quarto, reside na forma final do sonho que, ao contrário da interpretação, não é uma história contada com palavras, porém uma cena visual. (...)

Do conjunto de associações que partem do sonho, o intérprete retira um sentido que lhe parece razoável. Para Freud, e para nós, todo sonho é uma tentativa de realização do desejo. (...)

Será tudo apenas um brinquedo, uma charada que se inventa para resolver? Não, por certo (...).

Apenas você deve compreender que o inconsciente psicanalítico não é uma coisa embutida no fundo da cabeça dos homens, uma fonte de motivos que explicam o que de outra forma ficaria pouco razoável — como o medo de baratas ou a necessidade de autopunição. Inconsciente é o nome que se dá a um sistema lógico que, por necessidade teórica, supomos que opere na mente das pessoas, sem no entanto afirmar que, em si mesmo, seja assim ou assado. Dele só sabemos pela interpretação.

Fábio Herrmann. *O que é Psicanálise.* São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense, 1984. (Coleção Primeiros Passos, 12) p. 33-6.

[pg. 82]

Questões

1. Quais os três usos do termo Psicanálise?

2. Quais são as práticas de Freud que antecederam a formulação da teoria psicanalítica?

3. Quais foram as descobertas finais que configuraram a criação da Psicanálise?

4. Como se caracteriza a primeira teoria sobre a estrutura do aparelho psíquico?

5. O que Freud descobriu de importante sobre a sexualidade?

6. Como se caracterizam as fases do desenvolvimento sexual?

7. Caracterize o complexo de Édipo.

8. O que é realidade psíquica?

9. Como se caracterizam os modelos econômico, tópico e dinâmico do funcionamento psíquico?

10. Como se caracteriza a pulsão?

11. O que é sintoma?

12. Como se caracteriza a segunda teoria do aparelho psíquico?

13. Como se caracteriza o método de investigação da Psicanálise? E a prática terapêutica?

14. Qual a função e como operam os mecanismos de defesa do ego?

15. Qual a contribuição social da Psicanálise?

Atividades em grupo

1. Quais são os ensinamentos que a interpretação dos sonhos nos propicia? Utilizem o texto complementar como referência para essa discussão.

2. Com os subsídios do texto, justifiquem a epígrafe do capítulo: “Se fosse preciso concentrar numa palavra a descoberta freudiana, essa palavra seria incontestavelmente **inconsciente”.**

3. Discutam a frase: “O que João diz de Pedro diz mais de João do que de Pedro”.

4. Pesquisem e discutam textos de psicanalistas cujos objetos de análise são fenômenos sociais atuais ou fatos do cotidiano. Estes textos têm sido publicados com freqüência em jornais de circulação nacional (Folha de S. Paulo, por exemplo). Dois psicanalistas têm se destacado

nessa produção e divulgação: Jurandir Freire Costa e Contardo Calligaris. **[pg. 83]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

O livro de Fábio Herrmann, *O* ***que*** *é* ***Psicanálise*** (São Paulo, Abril Cultural/Brasiliense, 1984. Coleção Primeiros Passos), é um livro introdutório aos principais conceitos da Psicanálise. A linguagem é fácil e atraente. Renato Mezan em seu livro ***Sigmund Freud,*** série Encanto Radical (São Paulo, Brasiliense, 1982), situa historicamente o aparecimento da Psicanálise, os dados biográficos de Freud e os conceitos fundamentais da teoria. É uma boa referência para se iniciar um estudo da Psicanálise.

Para o professor

As obras completas de Sigmund Freud estão editadas no Brasil pela editora Imago, Rio de Janeiro. Nela estão contidas sua ***Autobiografia*** (histórico das descobertas do autor) e as ***Cinco conferências*** (exposição sistemática e introdutória da teoria psicanalítica).

O livro ***Noções básicas de Psicanálise: introdução à Psicologia psicanalítica,*** de Charles Brenner (5. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1987), é bastante utilizado pelos iniciantes no estudo da Psicanálise e fornece uma visão ampla dos fundamentos dessa teoria.

Para consultas específicas sobre a terminologia psicanalítica, bem como as diferentes formas de conceituar o mesmo fenômeno ou processo na teoria de S. Freud, existe o livro de J. Laplanche e J.-B. Pontalis, ***Vocabulário da Psicanálise*** (São Paulo, Martins Fontes, s. d.). Este é um livro bastante conceituado pelo rigor e exatidão das concepções freudianas.

Filmes indicados

Freud, além da alma. Direção John Huston (EUA, 1962) – O filme mostra o início dos trabalhos de Freud em Viena, enfocando sua teoria sobre interpretação dos sonhos. Mostra também a rejeição da comunidade médica às suas idéias. **[pg. 84]**

CAPÍTULO 6

Psicologias em construção[1]

As tendências teóricas apresentadas nos capítulos 3, 4 e 5 — Behaviorismo, *Gestalt* e Psicanálise, respectivamente — constituíram-se em matrizes do desenvolvimento da ciência psicológica, propiciando o surgimento de inúmeras abordagens da Psicologia contemporânea.

Do Behaviorismo, por exemplo, surgiram as abordagens do Behaviorismo Radical (B. F. Skinner) e do Behaviorismo Cognitivista (A. Bandura e, atualmente, K. Hawton e A. Beck).

A *Gestalt* (do ponto de vista de uma teoria com bases psicofisiológicas) praticamente desapareceu. No entanto, a tradição filosófica que a fundamenta — a Fenomenologia — avançou por um caminho diferente, buscando a compreensão do ser no mundo e, de certa maneira, associou-se ao campo da Psicologia Existencialista. Hoje, essa vertente da Psicologia discute as bases da consciência através dos ensinamentos de Jean Paul Sartre. Outra vertente da Fenomenologia faz essa discussão através do Existencialismo de Martin Heiddeger, desenvolvendo uma profícua corrente denominada *Dasein* Análise, que tem no psiquiatra suíço Medard Boss, uma das figuras mais destacadas. Outra corrente derivada da *Gestalt* e que segue um caminho diferente do traçado pela Fenomenologia, é a da *Gestalt* Terapia. Fundada por

---

[1] Este capítulo contou com a contribuição de professores da equipe de Psicologia Sócio-Histórica da Faculdade de Psicologia da PUC-SP e, em especial, da profª Maria da Graça M. Gonçalves.

Pearls, esta corrente trabalha **[pg. 85]** os níveis da conscientização humana com a consciência corporal, nossa consciência do "aqui e agora" etc.

Da Psicanálise originaram-se inúmeras abordagens, como a Psicologia Analítica (Carl G. Jung) e a Reichiana (W. Reich) — dissidências que construíram corpos próprios de conhecimento; ou a Psicanálise Kleiniana (Melanie Klein) e a Lacaniana (J. Lacan), que deram continuidade à teoria freudiana.

Como você pôde perceber, a Psicologia não ficou estagnada no tempo. Pelo contrário: desenvolveu-se e, ao desenvolver-se, construiu abordagens que deram prosseguimento às já existentes, retomando conhecimentos antigos e superando-os. Enfim, a Psicologia é uma ciência em constante processo de construção.

Neste capítulo, abordaremos uma vertente teórica que surgiu no início do século 20 e ficou restrita ao Leste europeu até os anos 60, quando explodiria na Europa e nos Estados Unidos como uma nova possibilidade teórica. Estamos falando da Psicologia Sócio-Histórica, que chegou ao Brasil nos anos 80 através da Psicologia Social e da Psicologia da Educação, ganhando rapidamente importância e espaço no meio acadêmico.

VIGOTSKI E A PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA

A Psicologia, como você já deve ter percebido, está em permanente movimento, isto é, novas abordagens vão se constituindo, gerando uma permanente transformação teórica.

Escolhemos apresentar-lhe uma vertente teórica que nasceu na ex-União Soviética, embalada pela Revolução de 1917 e pela teoria marxista. No Ocidente, a teoria Sócio-Histórica ganharia importância nos anos 70, tornando-se referência para a Psicologia do Desenvolvimento, a Psicologia Social e para a Educação.

Tendo como referência esta nova abordagem teórica formulada por Vigotski, buscava-se construir uma Psicologia que superasse as tradições positivistas e estudasse o homem e seu mundo psíquico como uma construção histórica e social da humanidade. Para Vigotski, o mundo psíquico que temos hoje não foi nem será sempre assim, pois sua caracterização está diretamente ligada ao mundo material e às formas de vida que os homens vão construindo no decorrer da história da humanidade. **[pg. 86]**

PRINCÍPIOS DA TEORIA

Vigotski morreu muito cedo e não pôde completar sua obra, mas deixou alguns princípios aos seus seguidores:

- A compreensão das funções superiores do homem não pode ser alcançada pela psicologia animal, pois os animais não têm vida social e cultural.
- As funções superiores do homem não podem ser vistas apenas como resultado da maturação de um organismo que já possui, em potencial, tais capacidades.
- A linguagem e o pensamento humano têm origem social. A cultura faz parte do desenvolvimento humano e deve ser integrada ao estudo e à explicação das funções superiores.
- A consciência e o comportamento são aspectos integrados de uma unidade, não podendo ser isolados pela Psicologia.

Vigotski desenvolveu, também, uma estrutura teórica marxista para a Psicologia:

- Todos os fenômenos devem ser estudados como processos em permanente movimento e transformação.
- O homem constitui-se e se transforma ao atuar sobre a natureza com sua atividade e seus instrumentos.
- Não se pode construir qualquer conhecimento a partir do aparente, pois não se captam as determinações que são constitutivas do objeto. Ao

contrário, é preciso rastrear a evolução dos fenômenos, pois estão em sua gênese e em seu movimento as explicações para sua aparência atual.

- A mudança individual tem sua raiz nas condições sociais de vida. Assim, não é a consciência do homem que determina as formas de vida, mas é a vida que se tem que determina a consciência.

O desafio de Vigotski foi assumido por outros teóricos, entre eles Luria e Leontiev, seus parceiros de trabalho. Sua obra ficou, por muitos anos, restrita à ex-União Soviética. Hoje, na Europa, nos Estados Unidos e em países do Terceiro Mundo, como o Brasil, Vigotski vem sendo estudado e utilizado, principalmente, nas áreas de Psicologia da Educação e Psicologia Social. No Brasil, essas duas áreas foram influenciadas pela obra de Vigotski na década de 80 — na Educação, através das teorias construtivistas da aprendizagem, principalmente a partir da influência de Emília Ferreiro; na Psicologia Social, pela atuação da professora Silvia Lane, que contribuiu significativamente para a construção de uma Psicologia Social crítica, permitindo que, ao se pensar o psiquismo humano, se falasse das condições sociais que são constitutivas deste mundo psicológico. **[pg. 87]**

Hoje, Vigotski é um autor conhecido e seu pensamento é fundamento da corrente denominada **Psicologia Sócio-Histórica** ou **Psicologia de Orientação Sócio-Cultural.**

AS NOÇÕES BÁSICAS DA PSICOLOGIA SÓCIO-HISTÓRICA NO BRASIL

A Psicologia Sócio-Histórica, no Brasil, tem se constituído, fundamentalmente, pela crítica à visão liberal de homem, na qual encontramos idéias como:

- O homem visto como ser autônomo, responsável pelo seu próprio processo de individuação.
- Uma relação de antagonismo entre o homem e a sociedade, em que

esta faz eterna oposição aos anseios que seriam naturais do homem.

• Uma visão de fenômeno psicológico, na qual este é tomado como uma entidade abstrata que tem, por natureza, características positivas que só não se manifestam se sofrerem impedimentos do mundo material e social. O fenômeno psicológico, visto como enclausurado no homem, é concebido como um verdadeiro eu.

A Psicologia Sócio-Histórica entende que essas concepções liberais construíram uma ciência na qual o mundo psicológico foi completamente deslocado do campo social e material. Esse mundo psicológico passou, então, a ser definido de maneira abstrata, como algo que já estivesse dentro do homem, pronto para se desenvolver — semelhante à semente que germina. Esta visão liberal naturalizou o mundo psicológico, abolindo, da Psicologia, as reflexões sobre o mundo social.

No Brasil, os teóricos da Psicologia Sócio-Histórica buscam construir uma concepção alternativa à liberal. Retomaremos um pouco essas reflexões a partir de algumas idéias fundamentais.

O homem vive inserido em relações sociais que são determinantes das individualidades.

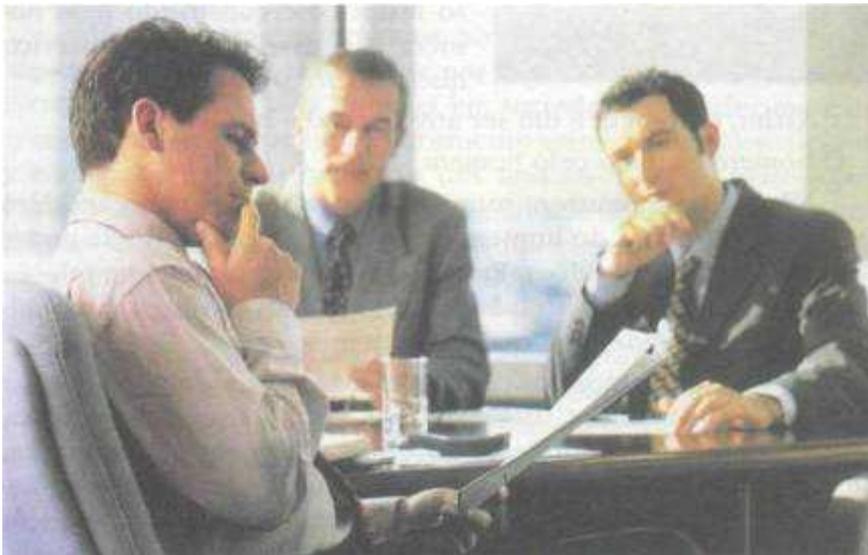
• Não existe natureza humana.

Não existe uma essência eterna e universal do homem, que no decorrer de sua vida se atualiza, gerando suas pontencialidades e faculdades. Tal idéia de natureza humana tem sido utilizada como fundamento da maioria das correntes psicológicas e faz, na verdade, um trabalho de ocultamente das condições sociais, que são determinantes das individualidades. **[pg. 88]**

Esta idéia está ligada à visão de indivíduo autônomo, que também não é aceita na Psicologia Sócio-Histórica. O indivíduo é construído ao longo de sua vida a partir de sua intervenção no meio (sua atividade

instrumental) e da relação com os outros homens. Somos únicos, mas não autônomos no sentido de termos um desenvolvimento independente ou já previsto pela semente de homem que carregamos.

• Existe a condição humana.

A concepção de homem da Psicologia Sócio-Histórica pode ser assim sintetizada: o homem é um ser ativo, social e histórico. É essa sua condição humana. O homem constrói sua existência a partir de uma ação sobre a realidade, que tem, por objetivo, satisfazer suas necessidades. Mas essa ação e essas necessidades têm uma característica fundamental: são sociais e produzidas historicamente em sociedade. As necessidades básicas do homem não são apenas biológicas; elas, ao surgirem, são imediatamente socializadas. Por exemplo, os hábitos alimentares e o comportamento sexual do homem são formas sociais e não naturais de satisfazer necessidades biológicas.

O trabalho é a atividade básica do homem.

Através da atividade, o homem produz o necessário para satisfazer essas necessidades. A atividade de cada indivíduo, ou seja, sua ação particular, é determinada e definida pela forma como a sociedade se organiza para o trabalho. Entendido como a transformação da natureza para a produção da existência humana, o trabalho só é possível em sociedade. E um processo pelo qual o homem estabelece, ao mesmo tempo, relação com a natureza e com os outros homens; essas relações determinam-se reciprocamente. Portanto, o **[pg. 89]** trabalho só pode ser

entendido dentro de relações sociais determinadas. São essas relações que definem o lugar de cada indivíduo e a sua atividade. Por isso, quando se diz que o homem é um ser ativo, diz-se, ao mesmo tempo, que ele é um ser social.

A ação do homem sobre a realidade que, obrigatoriamente, ocorre em sociedade, é um processo histórico. E uma ação de transformação da natureza que leva à transformação do próprio homem. Quando produz os bens necessários à satisfação de suas necessidades, o homem estabelece novos parâmetros na sua relação com a natureza, o que gera novas necessidades, que também, por sua vez, deverão ser satisfeitas. As relações sociais, nas quais ocorre esse processo, modificam-se à medida que se desenvolvem as necessidades humanas e a produção que visa satisfazê-las. É um processo de transformação constante das necessidades e da atividade dos homens e das relações que estes estabelecem entre si para a produção de sua existência. Esse movimento tem por base a contradição: o desenvolvimento das necessidades humanas e das formas de satisfazê-las, ao mesmo tempo em que só são possíveis diante de determinadas relações sociais, provocam a necessidade de transformação dessas mesmas relações e condicionam o aparecimento de novas relações sociais. Esse processo histórico é construído pelo homem e é esse processo histórico que constrói o homem.

A criança humaniza-se, isto é, apropria-se da humanidade através do contato com a cultura, que é mediado pelo "outro".

Assim, o homem é um ser ativo, social e histórico.

• O homem é criado pelo homem.

Não há uma natureza humana pronta, nem mesmo aptidões prontas. A “aptidão” do homem está, justamente, no fato de poder desenvolver várias aptidões. Esse desenvolvimento se dá na relação com os outros homens através do contato com a cultura já constituída e das atividades que realiza neste meio.

Os objetos produzidos pelos homens materializam a história e cristalizam as “aptidões” desenvolvidas pelas gerações anteriores. Quando os manuseia e deles se apropria, o homem desenvolve atividades que reproduzem os traços essenciais das atividades acumuladas e cristalizadas nos objetos. A criança que aprende a manusear um lápis, está de alguma forma submetida à forma, à consistência, **[pg. 90]** às possibilidades e aos limites do lápis. Isso envolve não apenas uma questão “física”, material, mas, necessariamente, uma condição social e histórica do uso e significado do lápis. As habilidades humanas, que utilizam o lápis como seu instrumento, estão cristalizadas na forma, na consistência e nas possibilidades do lápis, bem como nos seus limites e significados. Nas relações com os outros homens ocorre a “descristalização” destas possibilidades — a “mágica” acontece — e, do lápis, o pequeno homem retira suas habilidades de rabiscar, escrever e desenhar, colocando-se, assim, no “patamar” da história, tornando-se capaz de recuperá-la e transformá-la. Portanto, é do instrumento e das relações sociais, nas quais esse instrumento é utilizado, que o homem retira suas possibilidades humanas.

Esse processo acontece com todas as suas aptidões. O homem, ao nascer, é candidato à humanidade e a adquire no processo de apropriação do mundo. Nesse processo, converte o mundo externo em um mundo interno e desenvolve, de forma singular, sua individualidade. Assim, através da mediação das relações sociais e das atividades que desenvolve, o homem se individualiza, torna-se homem, desenvolve suas possibilidades e significa seu mundo.

A linguagem é instrumento fundamental nesse processo e, como instrumento, também é produzida social e historicamente, e dela também o homem deve se apropriar.

A linguagem materializa e dá forma a uma das aptidões humanas: a capacidade de representar a realidade. Juntamente com a atividade, o homem desenvolve o pensamento. Através da linguagem, o pensamento objetiva-se, permitindo a comunicação das significações e o seu desenvolvimento.

Mas o pensamento humano, historicamente transforma-se em algo mais complexo, justamente por representar, cada vez melhor, a complexidade da vida humana em sociedade. Transforma-se em consciência. A linguagem é instrumento essencial na construção da consciência, na construção de um mundo interno, psicológico. Permite a representação não só da realidade imediata, mas das mediações que ocorrem na relação do homem com essa realidade. Assim, a linguagem apreende e materializa o mundo de significações, que é construído no processo social e histórico.

Quando se apropria da linguagem enquanto instrumento, o indivíduo tem acesso a um mundo de significações historicamente produzido. Além disso, a linguagem também é instrumento de mediação na apropriação de outros instrumentos. Por isso, quando se torna indivíduo — o que só ocorre socialmente — o homem apropria-se de todos os significados sociais. Mas, por ser ativo, também atribui significados, ou seja, apropria-se da história, apreende o **[pg. 91]** mundo, atribuindo-lhe um sentido pessoal construído a partir de sua atividade, de suas relações e dos significados aprendidos. Esse processo de apropriação do mundo social permite o desenvolvimento da consciência no homem.

• O homem concreto é objeto de estudo da Psicologia.

A Psicologia deve buscar compreender o indivíduo como ser determinado histórica e socialmente. Esse indivíduo jamais poderá ser compreendido senão por suas relações e vínculos sociais, pela sua

inserção em uma determinada sociedade, em um momento histórico específico.

O homem existe, age e pensa de certa maneira porque existe em um dado momento e local, vivendo determinadas relações.

A consciência humana revela as determinações sociais e históricas do homem — não diretamente, de maneira imediata, porque não é assim, mecanicamente, que se processa a consciência. As mediações devem ser desvendadas, pois passam pelas formas de atividade e relações sociais, pelos significados atribuídos nesse processo a toda realidade na qual vivem os homens. E necessário conhecer além da aparência, buscando a essência deste processo, que revela o movimento de transformação constante a partir da contradição, entendida como princípio fundamental do movimento da realidade.

Assim, para conhecer o homem é preciso situá-lo em um momento histórico, identificar as determinações e desvendá-las. Para entender o movimento contraditório da totalidade na qual se encontram os indivíduos, deve-se partir do geral para o particular — para o processo individual de relação entre atividade e consciência. É necessário perceber o singular e seu movimento como parte do movimento geral e, ao revelar essas mediações, compreender não só o geral, mas o particular. E dessa forma que o indivíduo deve ser entendido pela Psicologia fundamentada no materialismo histórico e dialético.

• Subjetividade social e subjetividade individual.

Nesta teoria, os fenômenos sociais não são externos aos indivíduos nem são fenômenos que acontecem na sociedade e pouco têm que ver com cada um de nós. Os fenômenos sociais estão, de forma simultânea, dentro e fora dos indivíduos, isto é, estão na subjetividade individual e na subjetividade social.

> A subjetividade deve ser compreendida como "um sistema integrador do interno e do externo, tanto em sua dimensão social, como individual, que por sua gênese é também social... A subjetividade não é interna nem externa: ela supõe outra representação teórica na qual o interno e o externo deixam de ser dimensões

> excludentes **[pg. 92]** e se convertem em dimensões constitutivas de uma nova qualidade do ser: o subjetivo. Como dimensões da subjetividade ambos (o interno e o externo) se integram e desintegram de múltiplas formas no curso de seu desenvolvimento, no processo dentro do qual o que era interno pode converter-se em externo e vice-versa”.[2]

A **subjetividade individual** representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual. O indivíduo, ao viver relações sociais determinadas e experiências determinadas em uma cultura que tem idéias e valores próprios, vai se constituindo, ou seja, vai construindo sentido para as experiências que vivencia. Este espaço pessoal dos sentidos que atribuímos ao mundo se configura como a subjetividade individual.

> A **subjetividade social** é exatamente a aresta subjetiva da constituição da sociedade. Refere-se “ao sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social...”[3]

Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica, não há como se saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo, e as formas de ser de nosso tempo.

Para facilitar a compreensão dessas noções básicas da Psicologia Sócio-Histórica, sugerimos-lhe que reflita sobre o que sente, pensa e como age, identificando em seu mundo social os espaços nos quais estas formas se configuram, pois, com certeza, é nelas que você busca a matéria-prima para construir sua forma particular de ser. Mesmo sem perceber, você as reforça ou reconstrói diariamente, atuando para que elas se mantenham. Há um movimento constante que vai de você para o mundo social e que lhe vem deste mesmo mundo. O instrumento básico

---

[2] F. Gonzalez Rey. La Categoria “personalidad”: su significación para Ia Psicolojía social. In: *Psicologia Revista* — revista da Faculdade de Psicologia da PUC-SP. Maio 1997, nº 4. p. 37-53.
[3] Op. cit.

para esta relação é a linguagem.

Para a teoria Sócio-Histórica, os fenômenos do mundo psíquico não são naturais do mundo psíquico, mas fenômenos que vão se constituindo conforme o homem atua no mundo e se relaciona com os outros homens. O mundo social deixa de ser visto como um espaço de oposição a nossas vontades e impulsos, passando a ser visto como o lugar no qual nosso mundo psicológico se constitui. **[pg. 93]**

Texto complementar

PENSAMENTO E PALAVRA

O significado de uma palavra representa um amálgama tão estreito do pensamento e da linguagem, que fica difícil dizer se se trata de um fenômeno da fala ou de um fenômeno do pensamento. Uma palavra sem significado é um som vazio; o significado, portanto, é um critério da "palavra", seu componente indispensável. Pareceria, então, que o significado poderia ser visto como um fenômeno da fala. Mas, do ponto de vista da Psicologia, o significado de cada palavra é uma generalização ou um conceito. E como as generalizações e os conceitos são inegavelmente atos de pensamento, podemos considerar o significado como um fenômeno do pensamento. Daí não decorre, entretanto, que o significado pertença formalmente a duas esferas diferentes da vida psíquica. O significado das palavras é um fenômeno de pensamento apenas à medida que o pensamento ganha corpo por meio da fala, e só é um fenômeno da fala à medida que esta é ligada ao pensamento, sendo iluminada por ele. É um fenômeno do pensamento verbal, ou da fala significativa — uma união da palavra e do pensamento.

Nossas investigações experimentais confirmam plenamente essa tese básica. Não só provaram que o estudo concreto do desenvolvimento do pensamento verbal é possível usando-se o significado das palavras como unidade analítica, mas também levaram a outra tese, que consideramos o resultado mais importante de nosso estudo, e que decorre diretamente da primeira: o significado das palavras evolui. A

compreensão desse fato deve substituir o postulado da imutabilidade do significado das palavras.

Do ponto de vista das antigas escolas de Psicologia, o elo entre a palavra e o significado é associativo, estabelecido pela reiterada percepção simultânea de um determinado som e de um determinado objeto. Em nossa mente, uma palavra evoca o seu conteúdo do mesmo modo que o casaco de um amigo nos faz lembrar desse amigo, ou uma casa, de seus habitantes. A associação entre a palavra e o significado pode tornar-se mais forte ou mais fraca, enriquecer-se pela ligação com outros objetos de um tipo semelhante, expandir-se por um campo mais vasto ou tornar-se mais limitada, isto é, pode passar por alterações quantitativas e externas, mas não pode alterar a sua natureza psicológica. Para isso, teria que deixar de ser uma associação. Desse ponto de vista, qualquer desenvolvimento do significado das palavras é inexplicável e impossível — uma conclusão que constitui um obstáculo tanto para a Lingüística quanto para a Psicologia. Uma vez comprometida com a teoria da associação, a semântica persistiu em tratar o significado das palavras como uma associação entre o som da palavra e o seu conteúdo. Todas as palavras, das mais concretas às mais abstratas, pareciam ser formadas do mesmo modo em termos do seu significado, não contendo nada de peculiar à fala como tal; uma palavra fazia-nos pensar em seu significado da mesma maneira que qualquer objeto nos faz lembrar de um outro. Pouco surpreende que a semântica sequer tenha colocado a questão mais ampla do desenvolvimento do significado das palavras. O desenvolvimento foi reduzido às mudanças nas conexões associativas entre palavras e objetos isolados: uma palavra podia, a princípio, denotar um objeto e, em seguida, associar-se a outro, do mesmo modo que um casaco, tendo mudado de dono, nos faria lembrar primeiro de uma pessoa e, depois, de outra. A lingüística não percebeu que, na evolução histórica da linguagem, a própria estrutura do significado e a sua natureza psicológica também mudam. A partir das generalizações primitivas, o pensamento verbal eleva-se ao nível dos conceitos mais abstratos. Não é

simplesmente o conteúdo de uma palavra que se altera, mas o modo pelo qual a realidade é generalizada e refletida em uma palavra.

L. S. Vygotsky. Pensamento e palavra. In: *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993. p. 104-5. **[pg. 94]**

Questões

1. Quais são os princípios da Psicologia Sócio-Histórica de Vigotski?
2. Quais críticas tal abordagem faz à visão liberal de homem e quais as conseqüências desta visão para a Psicologia?
3. Como você compreende a afirmação: "Para a Psicologia Sócio-Histórica, não existe natureza humana; existe a condição humana".
4. O que significa a afirmação: "O homem é um ser ativo, social e histórico."?
5. Para a concepção Sócio-Histórica, qual a importância da linguagem?
6. Segundo esta abordagem, como se desenvolve a consciência humana?
7. "Os fenômenos sociais estão, de forma simultânea, dentro e fora dos indivíduos." A partir desta frase, discuta as noções de subjetividade individual e social.

Atividades em grupo

1. Retomemos uma frase do texto: "Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica, não há como se saber de um indivíduo sem que se conheça seu mundo. Para compreender o que cada um de nós sente e pensa, e como cada um de nós age, é preciso conhecer o mundo social no qual estamos imersos e do qual somos construtores; é preciso investigar os valores sociais, as formas de relação e de produção da sobrevivência de nosso mundo e as formas de ser de nosso tempo".

   A partir deste princípio fundamental da Psicologia Sócio-Histórica, debatam:

• O que pode levar alguém a mudar de conduta?

Elenquem algumas situações vividas por vocês em que ocorreu uma mudança importante de conduta. Procurem compreender os fatores que geraram essa mudança e as alterações de significado que ocorreram em vocês.

• Procurem comparar culturas diversas: indígenas, árabes, americanas, européias, africanas; qualquer exemplo torna-se adequado para compreender a relação entre formas de vida e cultura e a subjetividade (significações, condutas e sentimentos). **[pg. 95]**

2. Realizem um pequeno exercício sobre **significações.** Escolham um tema e interroguem algumas pessoas a respeito do que pensam sobre o assunto, objetivando caracterizar as diferentes visões. Para que possam tirar mais proveito da atividade em termos de sistematização e comparação, sugerimos a definição de dois grupos de pessoas a serem interrogadas. Alguns exemplos são indicados abaixo:

   • **tema para significação:** namoro e casamento

   grupos: homens e mulheres

   • **tema para significação:** futuro

   grupos: jovens e idosos

   • **tema para significação:** trabalho/emprego e profissão

   grupos: jovens e adultos

Uma vez sistematizadas as diferenças, vocês poderiam tentar identificar os aspectos da vida cotidiana de cada grupo que nos levam a compreender a significação construída por eles sobre o tema.

Bibliografia indicada

A obra de Vigotski é a mais indicada. ***A formação social da***

mente (São Paulo, Martins Fontes, 1994) e ***Pensamento e linguagem*** (São Paulo, Martins Fontes, 1993) são dois excelentes livros que podem fornecer as principais concepções de Vigotski. De leitura fácil sobre Vigotski, há o livro ***Vygotsky e Bakhtin — Psicologia e Educação: um intertexto*** (São Paulo, Ática, 1994), de M. T. A. Freitas, que apresenta uma síntese bastante didática das idéias do autor.

Filmes indicados

A guerra do fogo. Direção: Jean-Jacques Annaud (França/Canadá, 1981) – O filme retrata o desenvolvimento do homem no momento em que descobre e conquista o fogo. Deve-se ressaltar como as mudanças de vida decorrentes desta conquista vão alterando as possibilidades de ser do homem.

Kids. Direção Larry Clark (EUA, 1995) – É um filme interessante sobre questões atuais vividas por adolescentes americanos. **[pg. 96]**

CAPÍTULO 7

A Psicologia do desenvolvimento

UMA ÁREA DA PSICOLOGIA

Esta área de conhecimento da Psicologia estuda o desenvolvimento do ser humano em todos os seus aspectos: físico-motor, intelectual, afetivo-emocional e social — desde o nascimento até a idade adulta, isto é, a idade em que todos estes aspectos atingem o seu mais completo grau de maturidade e estabilidade.

Existem várias teorias do desenvolvimento humano em Psicologia. Elas foram construídas a partir de observações, pesquisas com grupos de indivíduos em diferentes faixas etárias ou em diferentes culturas, estudos de casos clínicos, acompanhamento de indivíduos desde o nascimento até a idade adulta. Dentre essas teorias, destaca-se a do psicólogo e biólogo suíço **Jean Piaget** (1896-1980), pela sua produção contínua de pesquisas, pelo rigor científico de sua produção teórica e pelas implicações práticas de sua

Jean Piaget produziu uma das mais importantes teorias sobre o desenvolvimento humano.

teoria, principalmente no campo da Educação. A teoria deste cientista será a referência, neste capítulo, para compreendermos o desenvolvimento humano, para respondermos às perguntas **como** e **por que** o indivíduo se comporta de determinada forma, em determinada situação, neste momento de sua vida. **[pg. 97]**

O DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano refere-se ao desenvolvimento mental e ao crescimento orgânico. O desenvolvimento mental é uma construção contínua, que se caracteriza pelo aparecimento gradativo de estruturas mentais. Estas são formas de organização da atividade mental que se vão aperfeiçoando e solidificando até o momento em que todas elas, estando plenamente desenvolvidas, caracterizarão um estado de equilíbrio superior quanto aos aspectos da inteligência, vida afetiva e relações sociais.

Algumas dessas estruturas mentais permanecem ao longo de toda a vida. Por exemplo, a motivação está sempre presente como desencadeadora da ação, seja por necessidades fisiológicas, seja por necessidades afetivas ou intelectuais. Essas estruturas mentais que permanecem garantem a continuidade do desenvolvimento. Outras estruturas são substituídas a cada nova fase da vida do indivíduo. Por exemplo, a moral da obediência da criança pequena é substituída pela autonomia moral do adolescente ou, outro exemplo, a noção de que o objeto existe só quando a criança o vê (antes dos 2 anos) é substituída, posteriormente, pela capacidade de atribuir ao objeto sua conservação, mesmo quando ele não está presente no seu campo visual.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

A criança não é um adulto em miniatura. Ao contrário, apresenta características próprias de sua idade. Compreender isso é compreender

a importância do estudo do desenvolvimento humano. Estudos e pesquisas de Piaget demonstraram que existem formas de perceber, compreender e se comportar diante do mundo, próprias de cada faixa etária, isto é, existe uma assimilação progressiva do meio ambiente, que implica uma acomodação das estruturas mentais a este novo dado do mundo exterior.

Estudar o desenvolvimento humano significa conhecer as características comuns de uma faixa etária, permitindo-nos reconhecer as individualidades, o que nos torna mais aptos para a observação e interpretação dos comportamentos. **[pg. 98]**

Todos esses aspectos levantados têm importância para a Educação. Planejar **o que** e **como** ensinar implica saber quem é o educando. Por exemplo, a linguagem que usamos com a criança de 4 anos não é a mesma que usamos com um jovem de 14 anos.

E, finalmente, estudar o desenvolvimento humano significa descobrir que ele é determinado pela interação de vários fatores.

OS FATORES
<u>QUE INFLUENCIAM O DESENVOLVIMENTO HUMANO</u>

Vários fatores indissociados e em permanente interação afetam todos os aspectos do desenvolvimento. São eles:

- **Hereditariedade** — a carga genética estabelece o potencial do indivíduo, que pode ou não desenvolver-se. Existem pesquisas que comprovam os aspectos genéticos da inteligência. No entanto, a inteligência pode desenvolver-se aquém ou além do seu potencial, dependendo das condições do meio que encontra.
- **Crescimento orgânico** — refere-se ao aspecto físico. O aumento de altura e a estabilização do esqueleto permitem ao indivíduo comportamentos e um domínio do mundo que antes não existiam. Pense nas possibilidades de descobertas de uma criança, quando começa a engatinhar e depois a andar, em relação a quando esta

criança estava no berço com alguns dias de vida.

- **Maturação neurofisiológica** — é o que torna possível determinado padrão de comportamento. A alfabetização das crianças, por exemplo, depende dessa maturação. Para segurar o lápis e manejá-lo como nós, é necessário um desenvolvimento neurológico que a criança de 2, 3 anos não tem. Observe como ela segura o lápis.
- **Meio** — o conjunto de influências e estimulações ambientais altera os padrões de comportamento do indivíduo. Por exemplo, se a estimulação verbal for muito intensa, uma criança de 3 anos pode ter um repertório verbal muito maior do que a média das crianças de sua idade, mas, ao mesmo tempo, pode não subir e descer com facilidade uma escada, porque esta situação pode não ter feito parte de sua experiência de vida. **[pg. 99]**

ASPECTOS DO DESENVOLVIMENTO HUMANO

O desenvolvimento humano deve ser entendido como uma globalidade, mas, para efeito de estudo, tem sido abordado a partir de quatro aspectos básicos:

- **Aspecto físico-motor** — refere-se ao crescimento orgânico, à maturação neurofisiológica, à capacidade de manipulação de objetos e de exercício do próprio corpo. Exemplo: a criança leva a Chupeta à boca ou consegue tomar a mamadeira sozinha, por volta dos 7 meses, porque já coordena os movimentos das mãos.
- **Aspecto intelectual** — é a capacidade de pensamento, raciocínio. Por exemplo, a criança de 2 anos que usa um cabo de vassoura para puxar um brinquedo que está embaixo de um móvel ou o jovem que planeja seus gastos a partir de sua mesada ou salário.
- **Aspecto afetivo-emocional** — é o modo particular de o indivíduo integrar as suas experiências. É o sentir. A sexualidade faz parte desse aspecto. Exemplos: a vergonha que sentimos em algumas situações, o

medo em outras, a alegria de rever um amigo querido.

- **Aspecto social** — é a maneira como o indivíduo reage diante das situações que envolvem outras pessoas. Por exemplo, em um grupo de crianças, no parque, é possível observar algumas que espontaneamente buscam outras para brincar, e algumas que permanecem sozinhas.

Se analisarmos melhor cada um desses exemplos, vamos descobrir que todos os outros aspectos estão presentes em cada um dos casos. E é sempre assim. Não é possível encontrar um exemplo "puro", porque todos estes aspectos relacionam-se permanentemente. Por exemplo, uma criança tem dificuldades de aprendizagem, repete o ano, vai-se tornando cada vez mais "tímida" ou "agressiva", com poucos amigos e, um dia, descobre-se que as dificuldades tinham origem em uma deficiência auditiva. Quando isso é corrigido, todo o quadro reverte-se. A história pode, também, não ter um final feliz, se os danos forem graves.

Todas as teorias do desenvolvimento humano partem do pressuposto de que esses quatro aspectos são indissociados, mas elas podem enfatizar aspectos diferentes, isto é, estudar o desenvolvimento global a partir da ênfase em um dos aspectos. A Psicanálise, por exemplo, estuda o desenvolvimento a partir do aspecto afetivo-emocional, isto é, do desenvolvimento da sexualidade. Jean Piaget enfatiza o desenvolvimento intelectual. **[pg. 100]**

A TEORIA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO DE JEAN PIAGET

Este autor divide os períodos do desenvolvimento humano de acordo com o aparecimento de novas qualidades do pensamento, o que, por sua vez, interfere no desenvolvimento global.

- 1º período: Sensório-motor (0 a 2 anos)
- 2° período: Pré-operatório (2 a 7 anos)

• 3º período: Operações concretas (7 a 11 ou 12 anos)

• 4º período: Operações formais (11 ou 12 anos em diante)

Segundo Piaget, cada período é caracterizado por aquilo que de melhor o indivíduo consegue fazer nessas faixas etárias. Todos os indivíduos passam por todas essas fases ou períodos, nessa seqüência, porém o início e o término de cada uma delas dependem das características biológicas do indivíduo e de fatores educacionais, sociais. Portanto, a divisão nessas faixas etárias é uma referência, e não uma norma rígida.

PERÍODO SENSÓRIO-MOTOR

(o recém-nascido e o lactente — 0 a 2 anos)

Neste período, a criança conquista, através da percepção e dos movimentos, todo o universo que a cerca.

A criança conhece o mundo pela manipulação.

No recém-nascido, a vida mental reduz-se ao exercício dos aparelhos reflexos, de fundo hereditário, como a sucção. Esses reflexos melhoram com o treino. Por exemplo, o bebê mama melhor no 10º dia de vida do que no 2º dia. Por volta dos cinco meses, a criança consegue coordenar os movimentos das mãos e olhos e pegar objetos, aumentando sua capacidade de adquirir hábitos novos.

No final do período, a criança é capaz de usar um instrumento como meio para atingir um objeto. Por exemplo, descobre que, se puxar a toalha, a lata de bolacha ficará mais perto dela. Neste caso, ela utiliza a inteligência prática ou sensório-motora, que envolve as percepções e os movimentos.

Neste período, fica evidente que o desenvolvimento físico

acelerado é o suporte para o aparecimento de novas habilidades. Isto **[pg. 101]** é, o desenvolvimento ósseo, muscular e neurológico permite a emergência de novos comportamentos, como sentar-se, andar, o que propiciará um domínio maior do ambiente.

Ao longo deste período, irá ocorrer na criança uma diferenciação progressiva entre o seu eu e o mundo exterior. Se no início o mundo era uma continuação do próprio corpo, os progressos da inteligência levam-na a situar-se como um elemento entre outros no mundo. Isso permite que a criança, por volta de 1 ano, admita que um objeto continue a existir mesmo quando ela não o percebe, isto é, o objeto não está presente no seu campo visual, mas ela continua a procurar ou a pedir o brinquedo que perdeu, porque sabe que ele continua a existir.

Esta diferenciação também ocorre no aspecto afetivo, pois o bebê passa das emoções primárias (os primeiros medos, quando, por exemplo, ele se enrijece ao ouvir um barulho muito forte) para uma escolha afetiva de objetos (no final do período), quando já manifesta preferências por brinquedos, objetos, pessoas etc.

No curto espaço de tempo deste período, por volta de 2 anos, a criança evolui de uma atitude passiva em relação ao ambiente e pessoas de seu mundo para uma atitude ativa e participativa. Sua integração no ambiente dá-se, também, pela imitação das regras. E, embora compreenda algumas palavras, mesmo no final do período só é capaz de fala imitativa.

PERÍODO PRÉ-OPERATÓRIO

(a 1ª infância — 2 a 7 anos)

Neste período, o que de mais importante acontece é o aparecimento da **linguagem,** que irá acarretar modificações nos aspectos intelectual, afetivo e social da criança.

A interação e a comunicação entre os indivíduos são, sem dúvida, as conseqüências mais evidentes da linguagem. Com a palavra, há possibilidade de exteriorização da vida interior e, portanto, a

Apesar de estarem juntas as crianças realizam produções individuais

possibilidade de corrigir ações futuras. A criança já antecipa o que vai fazer . **[pg. 102]**

Como decorrência do aparecimento da linguagem, o desenvolvimento do **pensamento** se acelera. No início do período, ele exclui toda a objetividade, a criança transforma o real em função dos seus desejos e fantasias (jogo simbólico); posteriormente, utiliza-o como referencial para explicar o mundo real, a sua própria atividade, seu eu e suas leis morais; e, no final do período, passa a procurar a razão causal e finalista de tudo (é a fase dos famosos “porquês”). E um pensamento mais adaptado ao outro e ao real.

Como várias novas capacidades surgem, muitas vezes ocorre a superestimação da capacidade da criança neste período. E importante ter claro que grande parte do seu repertório verbal é usada de forma imitativa, sem que ela domine o significado das palavras; ela tem dificuldades de reconhecer a ordem em que mais de dois ou três eventos ocorrem e não possui o conceito de número. Por ainda estar centrada em si mesma, ocorre uma primazia do próprio ponto de vista, o que torna impossível o trabalho em grupo. Esta dificuldade mantém-se ao longo do período, na medida em que a criança não consegue colocar-se do ponto de vista do outro.

No aspecto afetivo, surgem os **sentimentos interindividuais,** sendo que um dos mais relevantes é o respeito que a criança nutre pelos indivíduos que julga superiores a ela. Por exemplo, em relação aos pais, aos professores. E um misto de amor e temor. Seus sentimentos morais refletem esta relação com os adultos significativos — a moral da obediência —, em que o critério de bem e mal é a vontade dos adultos. Com relação às regras, mesmo nas brincadeiras, concebe-as como imutáveis e determinadas externamente. Mais tarde, adquire uma noção

mais elaborada da regra, concebendo-a como necessária para organizar o brinquedo, porém não a discute.

Com o domínio ampliado do mundo, seu interesse pelas diferentes atividades e objetos se multiplica, diferencia e regulariza, isto é, torna-se estável, sendo que, a partir desse interesse, surge uma escala de valores própria da criança. E a criança passa a avaliar suas próprias ações a partir dessa escala.

É importante, ainda, considerar que, neste período, a maturação neurofisiológica completa-se, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades, como a coordenação motora fina — pegar pequenos objetos com as pontas dos dedos, segurar o lápis corretamente e conseguir fazer os delicados movimentos exigidos pela escrita. **[pg. 103]**

PERÍODO DAS OPERAÇÕES CONCRETAS

(a infância propriamente dita — 7a 11 ou 12 anos)

O desenvolvimento mental, caracterizado no período anterior pelo egocentrismo intelectual e social, é superado neste período pelo início da construção lógica, isto é, a capacidade da criança de estabelecer relações que permitam a coordenação de pontos de vista diferentes. Estes pontos de vista podem referir-se a pessoas diferentes ou à própria criança, que "vê" um objeto ou situação com aspectos diferentes e, mesmo, conflitantes. Ela consegue coordenar estes pontos de vista e integrá-los de modo lógico e coerente. No plano afetivo, isto significa que ela será capaz de cooperar cora os outros, de trabalhar em grupo e, ao mesmo tempo, de ter autonomia pessoal.

A capacidade de reflexão é exercida a partir de situações concretas.

O que possibilitará isto, no plano intelectual, é o surgimento de

uma nova capacidade mental da criança: as **operações,** isto é, ela consegue realizar uma ação física ou mental dirigida para um fim (objetivo) e revertê-la para o seu início. Num jogo de quebra-cabeça, próprio para a idade, ela consegue, na metade do jogo, descobrir um erro, desmanchar uma parte e recomeçar de onde corrigiu, terminando-o. As operações sempre se referem a objetos concretos presentes ou já experienciados.

Outra característica deste período é que a criança consegue exercer suas habilidades e capacidades a partir de objetos reais, concretos. Portanto, mesmo a capacidade de reflexão que se inicia, isto é, pensar antes de agir, considerar os vários pontos de vista simultaneamente, recuperar o passado e antecipar o futuro, se exerce a partir de situações presentes ou passadas, vivenciadas pela criança.

Em nível de pensamento, a criança consegue:

- estabelecer corretamente as relações de causa e efeito e de meio e fim;
- seqüenciar idéias ou eventos;
- trabalhar com idéias sob dois pontos de vista, simultaneamente;
- formar o conceito de número (no início do período, sua noção de número está vinculada a uma correspondência com o objeto concreto).

A noção de conservação da substância do objeto (comprimento e quantidade) surge no início do período; por volta dos 9 anos, **[pg. 104]** surge a noção de conservação de peso; e, ao final do período, a noção de conservação do volume.

No aspecto afetivo, ocorre o aparecimento da **vontade** como qualidade superior e que atua quando há conflitos de tendências ou intenções (entre o dever e o prazer, por exemplo). A criança adquire uma autonomia crescente em relação ao adulto, passando a organizar seus próprios valores morais. Os novos sentimentos morais, característicos deste período, são: o respeito mútuo, a honestidade, o companheirismo e a justiça, que considera a intenção na ação. Por exemplo, se a criança quebra o vaso da mãe, ela acha que não deve ser punida se isto ocorreu

acidentalmente. O grupo de colegas satisfaz, progressivamente, as necessidades de segurança e afeto.

Nesse sentido, o sentimento de pertencer ao grupo de colegas torna-se cada vez mais forte. As crianças escolhem seus amigos, indistintamente, entre meninos e meninas, sendo que, no final do período, a grupalização com o sexo oposto diminui.

Este fortalecimento do grupo traz a seguinte implicação: a criança, que no início do período ainda considerava bastante as opiniões e idéias dos adultos, no final passa a "enfrentá-los".

A cooperação é uma capacidade que vai-se desenvolvendo ao longo deste período e será um facilitador do trabalho em grupo, que se torna cada vez mais absorvente para a criança. Elas passam a elaborar formas próprias de organização grupal, em que as regras e normas são concebidas como válidas e verdadeiras, desde que todos as adotem e sejam a expressão de uma vontade de todos. Portanto, novas regras podem surgir, a partir da necessidade e de um "contrato" entre as crianças.

PERÍODO DAS OPERAÇÕES FORMAIS

(a adolescência — 11 ou 12 anos em diante)

A contestação é a marca desse período.

Neste período, ocorre a passagem do pensamento concreto para o pensamento formal, abstrato, isto é, o adolescente realiza as operações no plano das idéias, sem necessitar de manipulação ou referências concretas, como no período anterior. É capaz de lidar cora conceitos como liberdade, justiça etc. O adolescente **[pg. 105]** domina, progressivamente, a capacidade de abstrair e generalizar, cria teorias sobre o mundo, principalmente sobre aspectos que gostaria de reformular. Isso é possível graças à capacidade de reflexão espontânea que, cada vez mais descolada do real, é capaz de tirar

conclusões de puras hipóteses.

O livre exercício da reflexão permite ao adolescente, inicialmente, “submeter” o mundo real aos sistemas e teorias que o seu pensamento é capaz de criar. Isto vai-se atenuando de forma crescente, através da reconciliação do pensamento cora a realidade, até ficar claro que a função da reflexão não é contradizer, mas se adiantar e interpretar a experiência.

Do ponto de vista de suas relações sociais, também ocorre o processo de caracterizar-se, inicialmente, por uma fase de interiorização, em que, aparentemente, é anti-social. Ele se afasta da família, não aceita conselhos dos adultos; mas, na realidade, o alvo de sua reflexão é a sociedade, sempre analisada como passível de ser reformada e transformada. Posteriormente, atinge o equilíbrio entre pensamento e realidade, quando compreende a importância da reflexão para a sua ação sobre o mundo real. Por exemplo, no início do período, o adolescente que tem dificuldades na disciplina de Matemática pode propor sua retirada do currículo e, posteriormente, pode propor soluções mais viáveis e adequadas, que considerem as exigências sociais.

No aspecto afetivo, o adolescente vive conflitos. Deseja libertar-se do adulto, mas ainda depende dele. Deseja ser aceito pelos amigos e pelos adultos. O grupo de amigos é um importante referencial para o jovem, determinando o vocabulário, as vestimentas e outros aspectos de seu comportamento. Começa a estabelecer sua moral individual, que é referenciada à moral do grupo.

Os interesses do adolescente são diversos e mutáveis, sendo que a estabilidade chega com a proximidade da idade adulta.

JUVENTUDE: PROJETO DE VIDA

Conforme Piaget, a personalidade começa a se formar no final da infância, entre 8 e 12 anos, com a organização autônoma das regras, dos valores, a afirmação da vontade. Esses aspectos subordinam-se num sistema único e pessoal e vão-se exteriorizar na construção de um

projeto de vida. Esse projeto é que vai nortear o indivíduo em sua adaptação ativa à realidade, que ocorre através de sua inserção no mundo do trabalho ou na preparação para ele, quando ocorre um equilíbrio entre o real e os ideais do indivíduo, **[pg. 106]** isto é, de revolucionário no plano das idéias, ele se torna transformador, no plano da ação.

É importante lembrar que na nossa cultura, em determinadas classes sociais que "protegem" a infância e a juventude, a prorrogação do período da adolescência é cada vez maior, caracterizando-se por uma dependência em relação aos pais e uma postergação do período em que o indivíduo vai se tornar socialmente produtivo e, portanto, entrará na idade adulta.

Na idade adulta não surge nenhuma nova estrutura mental, e o indivíduo caminha então para um aumento gradual do desenvolvimento cognitivo, em profundidade, e uma maior compreensão dos problemas e das realidades significativas que o atingem. Isto influencia os conteúdos afetivo-emocionais e sua forma de estar no mundo.

O ENFOQUE INTERACIONISTA DO DESENVOLVIMENTO HUMANO: VIGOTSKI

Ao falarmos de desenvolvimento humano, hoje, não podemos deixar de citar o autor soviético Vigotski. Lev Semenovich Vigotski nasceu em 1896, na Bielo-Rus, e faleceu prematuramente aos 37 anos de idade. Vigotski foi um dos teóricos que buscou uma alternativa dentro do materialismo dialético para o conflito entre as concepções idealista e mecanicista na Psicologia. Ao lado de Luria e Leontiev, construiu propostas teóricas inovadoras sobre temas como relação pensamento e linguagem, natureza do processo de desenvolvimento da criança e o papel da instrução no desenvolvimento.

Vigotski foi ignorado no Ocidente, e mesmo na ex-União Soviética a publicação de suas obras foi suspensa entre 1936 e 1956. Atualmente,

no entanto, seu trabalho vem sendo estudado e valorizado no mundo todo.

Um pressuposto básico da obra de Vigotski é que as origens das formas superiores de comportamento consciente — pensamento, memória, atenção voluntária etc. —, formas essas que diferenciam o homem dos outros animais, devem ser achadas nas relações sociais que o homem mantém. Mas Vigotski não via o homem como um ser passivo, conseqüência dessas relações. Entendia o homem como ser ativo, que age sobre o mundo, sempre em relações sociais, e transforma essas ações para que constituam o funcionamento de um plano interno. **[pg. 107]**

A VISÃO DO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

O desenvolvimento infantil é visto a partir de três aspectos: instrumental, cultural e histórico. E é Luria que nos ajuda a compreendê-los.

- O **aspecto instrumental** refere-se à natureza basicamente mediadora das funções psicológicas complexas. Não apenas respondemos aos estímulos apresentados no ambiente, mas os alteramos e usamos suas modificações como um instrumento de nosso comportamento. Exemplo disso é o costume popular de amarrar um barbante no dedo para lembrar algo. O estímulo — o laço no dedo — objetivamente significa apenas que o dedo está amarrado. Ele adquire sentido, por sua função mediadora, fazendo-nos lembrar algo importante.
- O **aspecto cultural** da teoria envolve os meios socialmente estruturados pelos quais a sociedade organiza os tipos de tarefa que a criança em crescimento enfrenta, e os tipos de instrumento, tanto mentais como físicos, de que a criança pequena dispõe para dominar aquelas tarefas. Um dos instrumentos básicos criados pela humanidade é a linguagem. Por isso, Vigotski deu ênfase, em toda sua obra, à linguagem e sua relação com o pensamento.
- O **aspecto histórico,** como afirma Luria, funde-se com o cultural, pois

> os instrumentos que o homem usa, para dominar seu ambiente e seu próprio comportamento, foram criados e modificados ao longo da história social da civilização. Os instrumentos culturais expandiram os poderes do homem e estruturaram seu pensamento, de maneira que, se não tivéssemos desenvolvido a linguagem escrita e a aritmética, por exemplo, não possuiríamos hoje a organização dos processos superiores que possuímos.

Assim, para Vigotski, a história da sociedade e o desenvolvimento do homem caminham juntos e, mais do que isso, estão de tal forma intrincados, que um não seria o que é sem o outro. Com essa perspectiva, é que Vigotski estudou o desenvolvimento infantil.

As crianças, desde o nascimento, estão em constante interação com os adultos, que ativamente procuram incorporá-las a suas relações e a sua cultura. No início, as respostas das crianças são dominadas por processos naturais, especialmente aqueles proporcionados pela herança biológica. É através da mediação dos adultos que os processos psicológicos mais complexos tomam forma. Inicialmente, esses processos são interpsíquicos (partilhados entre pessoas), isto é, só podem funcionar durante a interação das crianças com os adultos. À medida que a criança cresce, **[pg. 108]** os processos acabam por ser executados dentro das próprias crianças — intrapsíquicos.

É através desta interiorização dos meios de operação das informações, meios estes historicamente determinados e culturalmente organizados, que a natureza social das pessoas tornou-se igualmente sua natureza psicológica.

No estudo feito por Vigotski, sobre o desenvolvimento da fala, sua visão fica bastante clara: inicialmente, os aspectos motores e verbais do comportamento estão misturados. A fala envolve os elementos referenciais, a conversação orientada pelo objeto, as expressões emocionais e outros tipos de fala social. Como a criança está cercada por adultos na família, a fala começa a adquirir traços demonstrativos, e ela começa a indicar o que está fazendo e de que está precisando. Após

algum tempo, a criança, fazendo distinções para os outros com o auxílio da fala, começa a fazer distinções para si mesma. E a fala vai deixando de ser um meio para dirigir o comportamento dos outros e vai adquirindo a função de autodireção.

Fala e ação, que se desenvolvem independentes uma da outra, em determinado momento do desenvolvimento convergem, e esse é o momento de maior significado no curso do desenvolvimento intelectual, que dá origem às formas puramente humanas de inteligência. Forma-se, então, um amálgama entre fala e ação; inicialmente a fala acompanha as ações e, posteriormente, dirige, determina e domina o curso da ação, com sua função planejadora.

O desenvolvimento está, pois, alicerçado sobre o plano das interações. O sujeito faz sua uma ação que tem, inicialmente, um significado partilhado. Assim, a criança que deseja um objeto inacessível apresenta movimentos de alcançá-lo, e esses movimentos são interpretados pelo adulto como "desejo de obtê-lo", e então lhe dá o objeto. Os movimentos da criança afetam o adulto e não o objeto diretamente; e a interpretação do movimento pelo adulto permite que a criança transforme o movimento de agarrar em gesto de apontar. O gesto é criado na interação, e a criança passa a ter controle de uma forma de sinal, a partir das relações sociais.

Todos os movimentos e expressões verbais da criança, no início de sua vida, são importantes, pois afetam o adulto, que os interpreta e os devolve à criança cora ação e/ou com fala. A fala egocêntrica, por exemplo, foi vista por Vigotski como uma forma de transição entre a fala exterior e a interior. A fala inicial da criança tem, portanto, um papel fundamental no desenvolvimento de suas funções psicológicas. **[pg. 109]**

Para Vigotski, as funções psicológicas emergem e se consolidam no plano da ação entre pessoas e tornam-se internalizadas, isto é, transformam-se para constituir o funcionamento interno. O plano interno não é a reprodução do plano externo, pois ocorrem transformações ao longo do processo de internalização. Do plano interpsíquico, as ações

passam para o plano intrapsíquico. Considera, portanto, as relações sociais como constitutivas das funções psicológicas do homem. Essa visão de Vigotski deu o caráter interacionista à sua teoria.

Vigotski deu ênfase ao processo de internalização como mecanismo que intervém no desenvolvimento das funções psicológicas complexas. Esta é reconstrução interna de uma operação externa e tem como base a linguagem. O plano interno, para Vigotski, não preexiste, mas é constituído pelo processo de internalização, fundado nas ações, nas interações sociais e na linguagem.

VIGOTSKI E PIAGET

Se compararmos os dois maiores teóricos do desenvolvimento humano, podemos dizer, correndo algum risco de sermos simplistas, que Piaget apresenta uma tendência hiperconstrutivista em sua teoria, com ênfase no papel estruturante do sujeito. Maturação, experiências físicas, transmissões sociais e culturais e equilibração são fatores desenvolvidos na teoria de Piaget. Vigotski, por outro lado, enfatiza o aspecto interacionista, pois considera que é no plano intersubjetivo, isto é, na troca entre as pessoas, que têm origem as funções mentais superiores.

A teoria de Piaget apresenta também a dimensão interacionista, mas sua ênfase é colocada na interação do sujeito com o objeto físico; e, além disso, não está clara em sua teoria a função da interação social no processo de conhecimento.

A teoria de Vigotski, por outro lado, também apresenta um aspecto construtivista, na medida em que busca explicar o aparecimento de inovações e mudanças no desenvolvimento a partir do mecanismo de internalização. No entanto, temos na teoria sócio-interacionista apenas um quadro esboçado, que apresenta sugestões e caminhos, mas necessita de estudos e pesquisas que explicitem os mecanismos característicos dos processos de desenvolvimento. **[pg. 110]**

Se tivéssemos agora que apontar um desacordo entre essas

teorias, resgataríamos as palavras de Luria:

> "Quando a obra de Piaget, *A linguagem e o pensamento da criança,* chegou a nosso conhecimento, nós a estudamos cuidadosamente. Um desacordo fundamental da interpretação da relação entre a linguagem e o pensamento distinguia nosso trabalho da obra desse grande psicólogo suíço... discordamos fundamentalmente da idéia de que a fala inicial da criança não apresenta um papel importante no pensamento"[1].

Texto Complementar

AS DIFERENÇAS DOS IRMÃOS

Marquinhos arrumou uma namorada em Catitó e pouca atenção dava a Pitu. Estava com mania de moço feito e Pitu, pra ele, era uma criança. Pitu ficava olhando o irmão e pensando como antes eram diferentes as coisas. Marquinhos foi seu mestre de natação, foi ele quem o ensinou a pescar, a fazer arapuca, a soltar papagaio, a jogar dama e buraco. Marquinhos era um ídolo que estava se distanciando. Sabia que o irmão já tinha até barba na cara, estava moço. Mas não podia compreender a mudança de atitudes. Pitu largaria todos os seus amigos se Marquinhos o convidasse para sair junto. Duas vezes, tentou convencer o irmão a irem ao sítio por uns três dias, mas ele não mostrou qualquer entusiasmo pelo convite. Aos bailes, Pitu não queria ir, não sabia dançar ainda, não gostava. De manhã, o irmão não namorava, mas dormia até a hora do almoço. Ficava difícil o relacionamento entre os dois. A mãe já tinha notado isto. Chegou mesmo a falar com os dois, mas cada um achou uma desculpa. Pitu encontrou Marquinhos fumando escondido no porão. Começou a conversar com Pitu, a agradar, tudo muito estudado, como se quisesse comprar-lhe o silêncio. Pitu deixou bem claro que não ia contar pros pais, podia ficar descansado. Naquela tarde, Marquinhos mudou de atitude, convidou o irmão para uma partida de damas. No outro dia, a mesma distância, a mesma superioridade que doía. Conversando com seu Zeca da farmácia, Pitu desabafou, queixou-

---

[1] L. S. Vigotski, A. R. Luria e A. N. Leontiev. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* p.25.

se muito do irmão. Seu Zeca disse que era natural o que estava acontecendo, que Pitu precisava entender. Um dia, ele também sofreria esta mudança de pinto pra frango. Um dia, os dois seriam frangos e voltariam a ser amigos como antes. Depois, o irmão passaria a galo e as coisas ficavam difíceis outra vez. Até acertar de novo. A vida é sempre assim, é problema do tempo... Pitu fez com a cabeça que entendia. No fundo, ainda estava meio confuso. Mas seu Zeca só podia estar certo. Era um homem inteligente, que sabia explicar tudo. Ele mesmo dizia ser apenas "um homem vivido", o que não ficou também muito claro, mas Pitu sabia que era coisa importante demais. Será que seu Zeca era galo ou já estava mais velho que galo? O que viria depois de galo? Pitu pensou, pensou, mas achou mais sensato não perguntar muito. Só sabia que, na idade de seu Zeca, era mais fácil ser amigo do que na do irmão.

Elias José, *As curtições de Pitu.* São Paulo, Melhoramentos, 1976, p. 70-1. **[pg. 111]**

Questões

1. Qual o objeto de estudo da Psicologia do Desenvolvimento?
2. O que é desenvolvimento humano?
3. Por que é importante estudar o desenvolvimento humano? Cite dois motivos.
4. Quais são os fatores que influenciam o desenvolvimento? Caracterize cada um deles.
5. Quais são os aspectos do desenvolvimento humano? Caracterize cada um deles. Qual a relação entre eles?
6. Quais são os períodos do desenvolvimento, segundo Jean Piaget?
7. Quais são as principais características dos períodos:
   a. sensório-motor?
   b. pré-operatório?
   c. das operações concretas?

d. das operações formais?

8. Onde estão as origens das formas superiores de comportamento consciente do homem, na visão de Vigotski?

9. Quais os três aspectos básicos da visão de desenvolvimento infantil de Vigotski?

10. Como você compreendeu o processo de internalização e qual a sua importância no desenvolvimento humano?

11. O que são os planos interpsíquico e intrapsíquico e como estão pensados na teoria de Vigotski?

12. Quais as relações entre Vigotski e Piaget?

Atividades em grupo

1. Utilizem os conteúdos deste capítulo para compreender os comportamentos de Pitu e Marquinhos. Procurem situá-los nos períodos de desenvolvimento e indiquem quais as características principais do comportamento de cada um deles.

2. Situem as características de comportamento de seu grupo de amigos num determinado período do desenvolvimento e busquem estabelecer as relações entre os diferentes aspectos do desenvolvimento (afetivo, intelectual, físico, social).

3. Quais são os efeitos da miséria e da violência sobre o desenvolvimento da criança e do adolescente? Levantem hipóteses. **[pg. 112]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Entre os inúmeros livros de Jean Piaget, ***Seis estudos de Psicologia*** (Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1985) é um dos mais acessíveis quanto à linguagem. Neste livro, o 1º capítulo, “O desenvolvimento mental da criança”, é um resumo de todos os períodos

do desenvolvimento, onde o leitor poderá encontrar os aspectos principais de cada um dos períodos, do ponto de vista do próprio autor.

A coleção organizada por Elsie L. Osborne, ***Seu bebê, Seu filho de 1 ano, Seu filho de 2 anos... Seu filho de 12 a 14 anos, Seu filho adolescente*** (Rio de Janeiro, Imago, 1987. Série Mini-Imago), é uma publicação de orientação para pais, mas pode ser utilizada também como uma iniciação na abordagem do desenvolvimento da criança e do adolescente, de base psicanalítica. A linguagem é extremamente acessível.

Existe também uma série organizada em quatro volumes por Clara Regina Rappaport, em que ela e outros autores abordam, no volume 1, ***As teorias do desenvolvimento: modelo psicanalítico, piagetiano e de aprendizagem social****;* no volume 2, ***A infância inicial: o bebê e sua mãe****;* no volume 3, ***A idade pré-escolar****;* e, no volume 4, ***A idade escolar e a adolescência,* sempre do** ponto de vista das teorias apresentadas no volume 1 (São Paulo, EPU, 1981/1982).

Para o professor

O livro de Alfred L. Baldwih, ***Teorias do desenvolvimento da criança*** **(São Paulo,** Pioneira, 1973), é um excelente manual com as principais teorias do desenvolvimento. O autor é extremamente rigoroso na apresentação de cada uma delas, inclusive quanto à teoria de Jean Piaget.

Dentre os inúmeros livros de Jean Piaget, citamos ***A construção do real na criança*** (Rio de Janeiro, Zahar, 1970) e ***O nascimento da inteligência na criança*** (Brasília, MEC, Rio de Janeiro, Zahar, 1975), que esclarecem sobre a gênese do desenvolvimento humano, do ponto de vista deste autor.

Dos vários livros escritos sobre a teoria de Jean Piaget, inclusive por brasileiros e com a preocupação de discutir esta teoria quanto a sua aplicabilidade à educação, indicamos a obra de Bárbara Freitag, ***Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na***

escola (São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986).

Dentre os livros de Vigotski e seu grupo, sugerimos: ***Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,*** de L. S. Vigotski; A. R. Luria e A. N. Leontiev (São Paulo, Cone, 1991), com especial atenção para os capítulos 2, 4 e 5; e ***A formação social da mente,*** de L. S. Vigotski (São Paulo, Martins Fontes, 1984), com ênfase para os capítulos que compõem a parte: "Teoria básica e dados experimentais". É muito interessante o ***Caderno Cedes*** nº 24, que debate: "Pensamento e linguagem — Estudos na perspectiva da Psicologia soviética" (Campinas, Papirus, 1991).

Filmes indicados

Esperança e glória. Direção John Boorman (Inglaterra, 1987) – O filme apresenta a visão de um menino sobre a Segunda Guerra Mundial, onde ele relata, de maneira original, seu envolvimento com o episódio.

Apesar de não ter uma relação direta e estreita com o tema, permite uma discussão sobre o desenvolvimento infantil. **[pg. 113]**

CAPÍTULO 8

A Psicologia da aprendizagem

A APRENDIZAGEM COMO OBJETO DE ESTUDO

Qualquer um de nós é capaz de responder sem pestanejar a perguntas do tipo: **O que você aprendeu hoje na escola?** e sabemos também justificar nossas habilidades, por exemplo, de escrever e ler, consertar alguma coisa ou dançar, dizendo que aprendemos. Usamos o termo **aprender** sem dificuldades, pois sabemos que, se somos capazes de fazer algo que antes não fazíamos, é porque aprendemos.

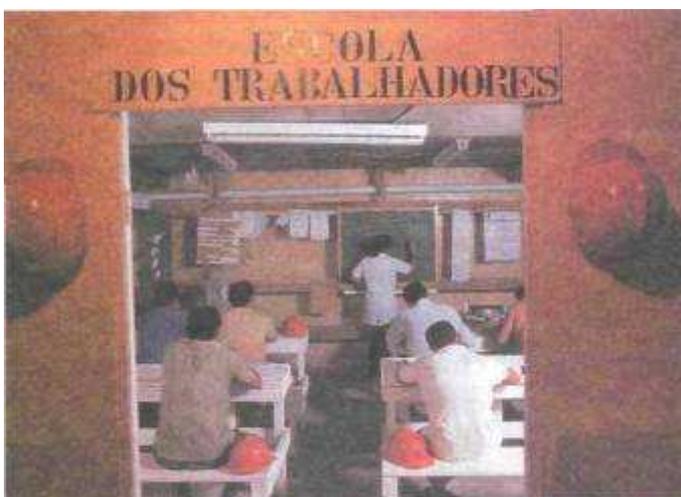
No entanto, para a Psicologia, o conceito de **aprendizagem** não é tão simples assim. Há diversas possibilidades de aprendizagem, ou seja, há diversos fatores que nos levam a apresentar um comportamento que anteriormente não apresentávamos, como o crescimento físico, descobertas, tentativas e erros, ensino etc. Nós mesmos temos uma amiga que sabe uma poesia inteira em francês, porque copiou 10 vezes como castigo, há 20 anos, e tem apenas uma vaga idéia do que está dizendo quando a declama. Podemos dizer que ela aprendeu a poesia? Essas diferentes situações e processos não podem ser englobados num só conceito.

E, assim, a Psicologia transforma a **aprendizagem** em um

processo a ser investigado.

São muitas as questões consideradas importantes pelos teóricos da aprendizagem: Qual o limite da aprendizagem? Qual a participação do aprendiz no processo? Qual a natureza da aprendizagem? Há ou não motivação subjacente ao processo? As respostas a essas questões têm originado controvérsias entre os estudiosos. **[pg. 114]**

TEORIAS DA APRENDIZAGEM

Encontramos um número bastante grande de teorias da aprendizagem. Essas teorias poderiam ser genericamente reunidas em duas categorias: as teorias do **condicionamento** e as teorias **cognitivistas.**

Aprender é um processo que se dá no decorrer da vida, permitindo-nos adquirir algo novo em qualquer idade.

No primeiro grupo, estão as teorias que definem a aprendizagem pelas suas conseqüências comportamentais e enfatizam as condições ambientais como forças propulsoras da aprendizagem.

Aprendizagem é a conexão entre o estímulo e a resposta. Completada a aprendizagem, estímulo e resposta estão de tal modo unidos, que o aparecimento do estímulo evoca a resposta[1].

No segundo grupo estão as teorias que definem a aprendizagem como um processo de relação do sujeito com o mundo externo e que tem conseqüências no plano da organização interna do conhecimento (organização cognitiva). A concepção de Ausubel, apresentada no livro *Aprendizagem significativa — a teoria de David Ausubel,* de Moreira e

[1] Cf. J. Dollard e N. Miller. In: C. S. Hall e G. Lindzey. *Teorias da personalidade,* p. 464.

Masini, que se enquadra neste grupo, diz que a aprendizagem é um elemento que provém de uma comunicação com o mundo e se acumula sob a forma de uma riqueza de conteúdos cognitivos. É o processo de organização de informações e integração do material pela estrutura cognitiva.

O indivíduo adquire, assim, um número crescente de novas ações como forma de inserção em seu meio.

CONTROVÉRSIAS BÁSICAS ENTRE ESTAS CONCEPÇÕES

De maneira geral, poderíamos apontar três controvérsias. A primeira refere-se à questão do que é aprendido e como.

Para os teóricos do condicionamento, aprendemos hábitos, isto é, aprendemos a associação entre um estímulo e uma resposta **[pg. 115]** e aprendemos praticando; para os cognitivistas, aprendemos a relação entre idéias (conceitos) e aprendemos abstraindo de nossa experiência.

A segunda controvérsia refere-se à questão do que mantém o comportamento que foi aprendido.

Para os teóricos do condicionamento, o comportamento é mantido pelo seqüenciamento de respostas. Explicando melhor: uma resposta é, na realidade, um conjunto de respostas. Quando falamos no comportamento de abrir uma porta, é fácil perceber que ele é composto de diversas respostas intermediárias: pegar a chave na posição certa para que entre na fechadura, encaixá-la na fechadura, virar corretamente e abaixar então a maçaneta. São essas diversas respostas que, reforçadas (bem-sucedidas), preparam a etapa seguinte e mantêm a cadeia de respostas até que o objetivo do comportamento seja atingido.

Para os cognitivistas, o que mantém um comportamento são os processos cerebrais centrais, tais como a atenção e a memória, que são integradores dos comportamentos.

A terceira controvérsia refere-se à maneira como solucionamos uma nova situação-problema (transferência da aprendizagem).

Para os teóricos do condicionamento, evocamos hábitos passados apropriados para o novo problema e respondemos, quer de acordo com os elementos que o problema novo tem em comum com outros já aprendidos, quer de acordo com aspectos da nova situação, que são semelhantes à situação já encontrada. Por exemplo, quando a criança aprende a dar laço nos sapatos, saberá dar laço em presentes, no vestido ou na fita do cabelo.

Os cognitivistas acreditam que, mesmo no caso de haver toda a experiência possível com as diversas partes do problema, como saber todas as etapas para dar um laço, isso não garante que a solução do problema seja alcançada. Seremos capazes de solucionar um problema, se este for apresentado de uma forma, mas não de outra, mesmo que ambas as formas requeiram as mesmas experiências passadas para serem solucionadas. De acordo com os cognitivistas, o método de apresentação do problema permite uma estrutura perceptual que leva ao *insight,* isto é, à compreensão interna das relações essenciais do caso em questão. Por exemplo, quando montamos um quebra-cabeça e "sacamos" o lugar de uma peça sem termos feito tentativas anteriormente. **[pg. 116]**

A TEORIA COGNTIVISTA DA APRENDIZAGEM

Desenvolveremos alguns conceitos básicos dessa abordagem através da teoria de David Ausubel.

COGNIÇÃO

Inicialmente, vale a pena esclarecer o conceito de cognição. **Cognição** é o "processo através do qual o mundo de significados tem origem. A medida que o ser se situa no mundo, estabelece relações de significação, isto é, atribui significados à realidade em que se encontra. Esses significados não são entidades estáticas, mas pontos de partida

para a atribuição de outros significados. Tem origem, então, a estrutura cognitiva (os primeiros significados), constituindo-se nos ‘pontos básicos de ancoragem’ dos quais derivam outros significados”[2].

Por exemplo, quando precisamos ensinar à criança a noção de sociedade, podemos levá-la a dar uma volta no quarteirão e observar com ela tudo o que lá existe. A criança atribuirá significados aos elementos dessa experiência e poderá, posteriormente, compreender a sociedade.

O cognitivismo está, pois, preocupado com o processo de compreensão, transformação, armazenamento e utilização das informações, no plano da cognição.

APRENDIZAGEM

O processo de organização das informações e de integração do material à estrutura cognitiva é o que os cognitivistas denominam **aprendizagem.**

A abordagem cognitivista diferencia a aprendizagem mecânica da aprendizagem significativa.

a. **Aprendizagem mecânica** — refere-se à aprendizagem de novas informações com pouca ou nenhuma associação com conceitos já existentes na estrutura cognitiva. Você se lembra da nossa amiga que decorou a poesia em francês? É um exemplo deste tipo de aprendizagem, pois o conteúdo não se relacionava com nada que ela já possuísse em sua estrutura cognitiva (por isso ela não entendia o que dizia, apenas sabia a poesia de cor). O conhecimento assim adquirido fica arbitrariamente distribuído na estrutura cognitiva, sem se ligar a conceitos específicos. **[pg. 117]**

b. Aprendizagem significativa — processa-se quando um novo conteúdo (idéias ou informações) relaciona-se com conceitos relevantes, claros e disponíveis na estrutura cognitiva, sendo assim

[2] M. A. Moreira e E. F. S. Masini. Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel. p. 3.

assimilado por ela. Estes conceitos disponíveis são os pontos de ancoragem para a aprendizagem. Por exemplo, nós estamos aqui apresentando a você um novo conceito — o de aprendizagem significativa. Para que este conceito seja assimilado por sua estrutura cognitiva, é necessário que a noção de aprendizagem apresentada pelos cognitivistas já esteja lá, como ponto de ancoragem. E esta nova noção de aprendizagem significativa, sendo assimilada, servirá de ponto de ancoragem para o conteúdo que se seguirá.

OS PONTOS DE ANCORAGEM

O contato com o mundo permite incorporar elementos relevantes.

Os pontos de ancoragem são formados com a incorporação, à estrutura cognitiva, de elementos (informações ou idéias) relevantes para a aquisição de novos conhecimentos e com a organização destes, de forma a, progressivamente, generalizarem-se, formando conceitos. Por exemplo, crianças pequenas podem, inicialmente, ter contato com sementinhas, que, plantadas num canteiro, surgem como folhinhas; ter contato com animais, que geram novos animais; e ainda ter contato com as pedras e a areia da rua. Estes contatos podem ser explorados até que as crianças tenham condições cognitivas de perceber as diferenças entre os seres e, assim, adquirir as noções de seres vivos — vegetais e animais — e seres inanimados. A partir da aquisição destas noções básicas, as crianças estarão aptas a aprender outros conteúdos e a diferenciar e categorizar os diferentes seres. Podemos, então, dizer que as noções de seres vivos e não-vivos são pontos de ancoragem para outros conhecimentos.

O exemplo acima poderá dar a impressão de que falamos de pontos de ancoragem apenas na aprendizagem realizada por crianças. Não, falamos de aprendizagem significativa e de pontos de ancoragem sempre que algum conteúdo novo deva ser aprendido. Assim, na disciplina de Física, com certeza seu professor trabalha inicialmente a noção de energia e/ou eletricidade, para desenvolver os outros conteúdos que supõem compreensão desses conceitos. **[pg. 118]**

E, indo um pouco mais além, podemos dizer que não estamos falando apenas da aprendizagem que se dá na escola. Pense em alguém que nunca tenha visto, nem ouvido falar do jogo de futebol, isto é, não tenha pontos de ancoragem para as informações que lhe chegam através da televisão na transmissão de uma partida. Com certeza, não entenderá nada ou, aos poucos, com base em informações que possua de outros jogos, começará a organizar as informações recebidas, vindo mesmo a entender o que se passa.

UMA TEORIA DE ENSINO: BRUNER

A partir de concepções, como esta de Ausubel, sobre o processo de aprendizagem, alguns pesquisadores desenvolveram teorias sobre o **ensino,** procurando discutir e sistematizar o processo de organização das condições para a aprendizagem.

Entre esses teóricos, ressaltaremos a contribuição de Jerome Bruner.

Bruner concebeu o processo de aprendizagem como “captar as relações entre os fatos”, adquirindo novas informações, transformando-as e transferindo-as para novas situações. Partindo daí, ele formulou uma teoria de ensino.

O ensino, para Bruner, envolve a organização da matéria de maneira eficiente e significativa para o aprendiz. Assim, o professor deve preocupar-se não só com a extensão da matéria, mas, principalmente, com sua **estrutura.**

A ESTRUTURA DA MATÉRIA

A aprendizagem, que deve ser sempre capaz de nos levar adiante, está na dependência de como se domina a **estrutura da matéria** estudada, isto é, a natureza geral do fenômeno; as idéias mais gerais, elementares e essenciais da matéria. Para se garantir este "ir adiante", é necessário ainda o desenvolvimento de uma atitude de investigação.

Para se dar conta do primeiro aspecto (estrutura da matéria), Bruner propõe que os especialistas nas disciplinas auxiliem a estruturar o conteúdo de ensino a partir dos conceitos mais gerais e essenciais da matéria e, a partir daí, desenvolvam-no como uma espiral — sempre dos conceitos mais gerais para os particulares, aumentando gradativamente a complexidade das informações. Por exemplo, em Física é necessário começarmos pela noção de energia, em Psicologia pela noção da vida psíquica e em História pelas noções de Homem, Natureza e Cultura. **[pg. 119]**

Quanto à atitude de investigação, Bruner sugere que se utilize o **método da descoberta** como método básico do trabalho educacional. O aprendiz tem plenas condições de percorrer o caminho da descoberta científica, investigando, fazendo perguntas, experimentando e descobrindo.

O ensino, para Bruner, deve estar voltado para a **compreensão.** Compreensão das relações entre os fatos e entre as idéias, única forma de se garantir a transferência do conteúdo aprendido para novas situações. Este princípio geral norteia a proposta de Bruner até no que diz respeito ao trabalho com o erro do aprendiz. O erro deve ser instrutivo, diz Bruner. O professor deverá reconstituir com o aprendiz o caminho de seu raciocínio, para encontrar o momento do erro e, a partir daí, reconduzi-lo ao raciocínio correto.

Bruner ainda postula que

> "qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência, de alguma forma intelectualmente honesta, a qualquer criança, em qualquer estágio de

desenvolvimento”[3].

Para que isto seja possível, é necessário que o professor apresente a matéria à criança em termos da visualização que ela tem das coisas. Isto é, a criança poderá aprender qualquer coisa, se a linguagem do professor lhe for acessível e se seus conhecimentos anteriores lhe possibilitarem a compreensão do novo conteúdo. O trabalho do professor é um verdadeiro trabalho de tradução: da linguagem da ciência para a linguagem da criança. Para isto, Bruner propõe que o professor se utilize da teoria de Piaget, onde as possibilidades e limites da criança em cada fase do desenvolvimento estão claramente definidos. Bruner e Piaget podem auxiliar muito o professor na organização de seu ensino, mas será sempre necessário que o professor conheça a realidade de vida de seu aluno — sua classe social, suas experiências de vida, suas dificuldades, a realidade de sua família etc. — para que o programa possa ter algum significado e importância para ele; isto é, não basta conhecer teoricamente o educando, é preciso conhecê-lo concretamente.

MOTIVAÇÃO

A motivação continua sendo um complexo tema para a Psicologia e, particularmente, para as teorias de aprendizagem e ensino.

Atribuímos à motivação tanto a facilidade quanto a dificuldade para aprender. Atribuímos às condições motivadoras o sucesso ou o fracasso dos professores ao tentar ensinar algo a seus alunos. E, **[pg. 120]** apesar de dificilmente detectarmos o **motivo** que subjaz a algum tipo de comportamento, sabemos que sempre há algum.

O estudo da motivação considera três tipos de variáveis:

1. **o ambiente;**
2. **as forças internas ao indivíduo,** como necessidade, desejo, vontade, interesse, impulso, instinto;

[3] J. S. Bruner. O processo da educação, p. 31.

3. **o objeto** que atrai o indivíduo por ser fonte de satisfação da força interna que o mobiliza.

A motivação é, portanto, o processo que mobiliza o organismo para a ação, a partir de uma relação estabelecida entre o ambiente, a necessidade e o objeto de satisfação. Isso significa que, na base da motivação, está sempre um organismo que apresenta uma necessidade, um desejo, uma intenção, um interesse, uma vontade ou uma predisposição para agir. Na motivação está também incluído o ambiente que estimula o organismo e que oferece o objeto de satisfação. E, por fim, na motivação está incluído o objeto que aparece como a possibilidade de satisfação da necessidade.

A gíria possui um termo bastante apropriado para a significação de motivação: “estar a fim”. Quando dizemos “estamos a fim de”, estamos expressando nossa motivação. E vejamos num exemplo: “Estou a fim de ler este livro todo” (esperamos que não seja um exemplo absurdo!) — o livro aparece como o elemento do ambiente que satisfará minha necessidade ou desejo de conhecer um pouco de Psicologia. O próprio ambiente, de alguma forma, gerou em mim este interesse, ou porque li outros livros que falavam do assunto, ou porque meu colega citou a Psicologia como uma ciência interessante, ou porque vi uma psicóloga em um filme e me interessei. Ambiente — organismo — interesse ou necessidade — objeto de satisfação. Está montada a cadeia da motivação.

Retomando, podemos dizer que a **motivação** é um processo que relaciona necessidade, ambiente e objeto, e que predispõe o organismo para a ação em busca da satisfação da necessidade. E, quando esse objeto não é encontrado, falamos em frustração.

MOTIVAÇÃO E O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM

A motivação está presente como processo em todas as esferas de nossa vida — no trabalho, no lazer, na escola.

A preocupação do ensino tem sido a de criar condições tais, que o

aluno “fique a fim” de aprender. Sem dúvida, não é fácil, pois acabamos de dizer que precisa haver uma necessidade ou desejo, e o objeto precisa surgir como solução para a necessidade. **[pg. 121]** Duplo desafio: criar a necessidade e apresentar um objeto adequado para sua satisfação.

Resolver este problema é, sem dúvida, a tarefa mais difícil que o professor enfrenta. Consideraremos abaixo alguns pontos:

Motivar o aluno é um dos desafios do trabalho educacional.

a. uma possibilidade é que o trabalho educacional parta sempre das necessidades que o aluno já traz, introduzindo ou associando a elas outros conteúdos ou motivos;

b. outra possibilidade, não excludente, é criar outros interesses no aluno.

E como podemos pensar em criar interesses?

1. Propiciando a descoberta. Bruner é defensor desta proposta. O aluno deve ser desafiado, para que deseje saber, e uma forma de criar este interesse é dar a ele a possibilidade de descobrir.

2. Desenvolver nos alunos uma atitude de investigação, uma atitude que garanta o desejo mais duradouro de saber, de querer saber sempre. Desejar saber deve passar a ser um estilo de vida. Essa atitude pode ser desenvolvida com atividades muito simples, que começam pelo incentivo à observação da realidade próxima ao aluno — sua vida cotidiana —, os objetos que fazem parte de seu mundo físico e social. Essas observações sistematizadas vão gerar dúvidas (por que as coisas são como são?) e aí é preciso investigar, descobrir.

3. Falar ao aluno sempre numa linguagem acessível, de fácil compreensão.

4. Os exercícios e tarefas deverão ter um grau adequado de

complexidade. Tarefas muito difíceis, que geram fracasso, e tarefas fáceis, que não desafiam, levam à perda do interesse. O aluno não "fica a fim".

5. Compreender a utilidade do que se está aprendendo é também fundamental. Não é difícil para o professor estar sempre retomando em suas aulas a importância e utilidade que o conhecimento tem e poderá ter para o aluno. Somos sempre "a fim" de aprender coisas que são úteis e têm sentido para nossa vida. **[pg. 122]**

TEORIAS ATUAIS

As teorias de Vigotski e Piaget (que embasaram a produção de Emília Ferreiro) são, hoje, referência na questão da aprendizagem e, o mais interessante, é que essas duas teorias são muito antigas na Psicologia.

VIGOTSKI

Este autor produziu toda a sua obra no início do nosso século, pois morreu cedo, deixando aos colegas de trabalho a tarefa de completar sua teoria. Hoje, 60 anos depois de sua morte, o autor volta à tona com o merecido reconhecimento pela sua contribuição à Educação e a Psicologia.

Na década de 20 e início dos anos 30, Vigotski dedicou-se à construção da crítica à noção de que se poderia construir conhecimento sobre as funções psicológicas superiores humanas a partir de experiências com animais. Ele criticou, também, as concepções que afirmavam serem as propriedades intelectuais dos homens resultado da maturação do organismo, como se o desenvolvimento estivesse predeterminado e, o seu afloramento, vinculado apenas a uma questão de tempo. Vigotski buscou as origens sociais destas capacidades humanas. Além disso, via o pensamento marxista como uma fonte científica de grande valor para a solução dos paradoxos científicos

fundamentais que incomodavam a Psicologia no início do século.

Alguns pontos da concepção de Vigotski valem a pena ser sistematizados aqui (para complementar, faça a leitura do capítulo 7):

- Os fenômenos devem ser estudados em movimento e compreendidos como em permanente transformação. Na Psicologia, isso significa estudar o fenômeno psicológico em sua origem e no curso de seu desenvolvimento.
- A história dos fenômenos é caracterizada por mudanças qualitativas e quantitativas. Assim, o fenômeno psicológico transforma-se no decorrer da história da humanidade, e processos elementares tornam-se complexos.
- As mudanças na "natureza do homem" são produzidas por mudanças na vida material e na sociedade.
- O sistema de signos (a linguagem, a escrita, o sistema de números) é pensado como um sistema de instrumentos, os quais foram criados pela sociedade, ao longo de sua história. Esse sistema muda a forma social e o nível de desenvolvimento cultural da **[pg. 123]** humanidade. A internalização desses signos provoca mudanças no homem. Seguindo a tradição marxista, Vigotski considera que as mudanças que ocorrem em cada um de nós têm sua raiz na sociedade e na cultura.

Vigotski tem parte de sua obra dedicada às questões escolares e é por isso que, neste capítulo, vamos reunir algumas considerações importantes feitas por ele e que podem contribuir para olharmos os chamados "problemas de aprendizagem" sob uma nova perspectiva: a das relações sociais que caracterizam o processo de ensino-aprendizagem.

Para Vigotski, a aprendizagem sempre inclui relações entre as pessoas. A relação do indivíduo com o mundo está sempre mediada pelo outro. Não há como aprender e apreender o mundo se não tivermos o outro, aquele que nos fornece os significados que permitem pensar o mundo a nossa volta. Veja bem, Vigotski defende a idéia de que não há um desenvolvimento pronto e previsto dentro de nós que vai se

atualizando conforme o tempo passa ou recebemos influência externa. O desenvolvimento não é pensado como algo natural nem mesmo como produto exclusivo da maturação do organismo, mas como um processo em que estão presentes a maturação do organismo, o contato com a cultura produzida pela humanidade e as relações sociais que permitem a aprendizagem. E aí aparece o "outro" como alguém fundamental, pois este outro é quem nos orienta no processo de apropriação da cultura.

Para Vigotski, o desenvolvimento é um processo que se dá de fora para dentro. É no processo de ensino-aprendizagem que ocorre a apropriação da cultura e o conseqüente desenvolvimento do indivíduo.

A aprendizagem da criança inicia-se muito antes de sua entrada na escola, isto porque desde o primeiro dia de vida, ela já está exposta aos elementos da cultura e à presença do outro, que se torna o mediador entre ela e a cultura. A criança vai aprendendo a falar e a gesticular, a nomear objetos, a adquirir informações a respeito do mundo que a rodeia, a manusear objetos da cultura; ela vai se comportando de acordo com as necessidades e as possibilidades. Em todas essas atividades está o "outro". Parceiro de todas as horas, é ele que lhe diz o nome das coisas, a forma certa de se comportar; é ele que lhe explica o mundo, que lhe responde aos "porquês", enfim, é o seu grande intérprete do mundo. São esses elementos apropriados do mundo exterior que possibilitam o desenvolvimento do organismo e a aquisição das capacidades superiores que caracterizam o psiquismo humano.

A escola surgirá, então, como lugar privilegiado para este desenvolvimento, pois é o espaço em que o contato com a cultura é **[pg. 124]** feito de forma sistemática, intencional e planejada. O desenvolvimento — que só ocorre quando situações de aprendizagem o provocam — tem seu ritmo acelerado no ambiente escolar. O professor e os colegas formam um conjunto de mediadores da cultura que possibilita um grande avanço no desenvolvimento da criança.

A criança não possui instrumentos endógenos para o seu desenvolvimento. Os mecanismos de desenvolvimento são dependentes

dos processos de aprendizagem, estes, sim, responsáveis pela emergência de características psicológicas tipicamente humanas, que transcendem à programação biológica da espécie. O contato e o aprendizado da escrita e das operações matemáticas fornecem a base para o desenvolvimento de processos internos altamente complexos no pensamento da criança. O aprendizado, quando adequadamente organizado, resulta em desenvolvimento mental, pondo em movimento processos que seriam impossíveis de acontecer. Esses princípios diferenciam-se de visões que pensam o desenvolvimento como um processo que antecede à aprendizagem, ou como um processo já completo, que a viabiliza.

A partir destas concepções, Vigotski construiu o conceito de **zona de desenvolvimento proximal,** referindo-se às potencialidades da criança que podem ser desenvolvidas a partir do ensino sistemático. A zona de desenvolvimento proximal é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar através da solução independente de problemas pela criança, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros. Este conceito é importante porque nos possibilita delinear o futuro imediato da criança e seu estado dinâmico de desenvolvimento. Além disso, permite ao professor olhar seu educando de outra perspectiva, bem como o trabalho conjunto entre colegas. Aliás, Vigotski acreditava que a noção de zona de desenvolvimento proximal já estava presente no bom senso do professor, quando este planejava seu trabalho.

Assim, Vigotski insistia na importância de a Educação pensar o desenvolvimento da criança de forma prospectiva, e não retrospectiva, como era feito. Sua crítica foi contundente. Segundo Vigotski, a escola pensa a criança e planeja o ensino de forma retrospectiva por considerar, como condição para a aprendizagem, o nível de desenvolvimento já conquistado pela criança. No seu entender, a escola deveria inverter esse raciocínio e pensar o ensino das possibilidades que o aprendizado

já obtido traz. O bom ensino é aquele que se volta para as funções psicológicas emergentes, potenciais, e pode ser facilmente estimulado pelo contato com os colegas que já aprenderam determinado conteúdo. **[pg. 125]**

A aprendizagem é, portanto, um processo essencialmente social, que ocorre na interação com os adultos e os colegas. O desenvolvimento é resultado desse processo, e a escola, o lugar privilegiado para essa estimulação. A Educação passa, então, a ser vista como processo social sistemático de construção da humanidade.

Sintetizando, poderíamos dizer que, para Vigotski, as relações entre aprendizagem e desenvolvimento são indissociáveis. O indivíduo, imerso em um contexto cultural, tem seu desenvolvimento movido por mecanismos de aprendizagem acionados externamente. A matéria-prima deste desenvolvimento encontra-se, fundamentalmente, no mundo externo, nos instrumentos culturais construídos pela humanidade. Assim, o homem, ao buscar respostas para as necessidades de seu tempo histórico, cria, junto com outros homens, instrumentos que consolidam o desenvolvimento psicológico e fisiológico obtido até então. Os homens de outra geração, ao manusearem estes instrumentos, apropriam-se do desenvolvimento ali consolidado. Eles aprendem e se desenvolvem ao mesmo tempo, adquirindo possibilidades de responder a novas necessidades com a construção de novos instrumentos. E assim caminha a humanidade...

A partir destas concepções de Vigotski, a escola torna-se um novo lugar — um espaço que deve privilegiar o contato social entre seus membros e torná-los mediadores da cultura. Alunos e professores devem ser considerados parceiros nesta tarefa social. O aluno jamais poderá ser visto como alguém que não aprende, possuidor de algo interno que lhe dificulta a aprendizagem. O desafio está colocado. Todos são responsáveis no processo. Não há aprendizagem que não gere desenvolvimento; não há desenvolvimento que prescinda da aprendizagem. Aprender é estar com o outro, que é mediador da cultura.

Qualquer dificuldade neste processo deverá ser analisada como uma responsabilidade de todos os envolvidos. O professor torna-se figura fundamental; o colega de classe, um parceiro importante; o planejamento das atividades torna-se tarefa essencial e a escola, o lugar de construção humana.

JEAN PIAGET

Produziu uma extensa obra entre 1918 e 1980. Procurou explicar o aparecimento de inovações, mudanças e transformações no percurso do desenvolvimento intelectual, assim como dos mecanismos responsáveis por estas transformações. Por tais **[pg. 126]** atributos, sua teoria é classificada como construtivista. Este caráter da obra de Piaget torna-se marcante a partir da década de 70, quando passa a trabalhar, exclusivamente, com investigações sobre os mecanismos de transição que explicam a evolução do desenvolvimento cognitivo. Para Piaget, a formação das operações cognitivas no homem está subordinada a um processo geral de equilibração para o qual tende o desenvolvimento cognitivo, como um todo.

É preciso lembrar que, naquela época, as teorias associacionistas e empiristas enfatizavam o papel da experiência com os estímulos do ambiente. Sem deixar de reconhecer este papel, Piaget assentou, em sua obra, a existência de uma organização própria dos sujeitos da experiência sensível, organização que submete os estímulos do meio à atividade interna do sujeito.

O homem, dotado de estruturas biológicas, herda uma forma de funcionamento intelectual, ou seja, uma maneira de interagir com o ambiente que o leva à construção de um conjunto de significados. A interação deste sujeito com o ambiente permitirá a organização desses significados em estruturas cognitivas. Durante a vida, serão vários os modos de organização dos significados, marcando, assim, diferentes estágios de desenvolvimento. A cada estágio corresponderá um tipo de estrutura cognitiva que permitirá formas diferentes de interação com o

meio. São as diferentes estruturas cognitivas que permitem prever o que se pode conhecer naquele momento da evolução.

Piaget utilizou, para a construção de suas idéias, o **modelo biológico:** o homem é guiado pela busca do equilíbrio entre as necessidades biológicas fundamentais de sobrevivência e as agressões ou restrições colocadas pelo meio para a satisfação destas necessidades. Nesta relação, a **organização** — enquanto capacidade do indivíduo de condutas seletivas — é o mecanismo que permite ao homem ter condutas eficientes para atender às suas necessidades, isto é, à sua demanda de adaptação.

A **adaptação** — que envolve a assimilação e a acomodação numa relação indissociável — é o mecanismo que permite ao homem não só transformar os elementos assimilados, tornando-os parte da estrutura do organismo, como possibilitar o ajuste e a acomodação deste organismo aos elementos incorporados.

Neste sentido, a inteligência é uma adaptação — é assimilação, pois incorpora dados da experiência do indivíduo e, ao mesmo tempo, acomodação, uma vez que o sujeito modifica suas estruturas mentais para incorporar os novos elementos da experiência. **[pg. 127]**

O desenvolvimento intelectual resulta da construção de um equilíbrio progressivo entre assimilação e acomodação, o que propicia o aparecimento de novas estruturas mentais. Isso é um processo em evolução.

No decorrer de sua evolução, a inteligência apresenta formas diversas (estágios) e essas formas vão caracterizando as possibilidades de relação com seu meio ambiente. Assim, o homem aprende o mundo de maneira diversa a cada momento de seu desenvolvimento.

Piaget não desenvolveu uma teoria do processo de ensino-aprendizagem, mas formulou referências claras que, na década de 80, seriam utilizadas por Emília Ferreiro na elaboração da sua teoria sobre a aprendizagem da escrita. Piaget, na verdade, foi e é referência para muitos teóricos na Psicologia, mas dada a importância atual do trabalho

de Ferreiro, vamos destacá-lo aqui.

EMÍLIA FERREIRO

Emília Ferreiro vem produzindo conhecimentos que demonstram compromisso com a realidade latino-americana.

Esta autora tem suas idéias publicadas a partir dos anos 80. Argentina de nascimento, psicopedagoga de formação, doutorou-se em Genebra, orientada por Jean Piaget. Na década de 80, estabeleceu-se na cidade do México, onde vem trabalhando até hoje. Seus trabalhos de pesquisa demonstram uma preocupação em integrar os objetivos científicos a um compromisso com a realidade social e cultural da América Latina. Suas análises sobre o fracasso escolar das populações marginalizadas — atribuído a um problema social — demonstram este compromisso.

Ferreiro contribuiu significativamente para a compreensão do processo de aprendizagem, demonstrando a existência de mecanismos no sujeito que aprende, mecanismos estes que surgem da interação com a linguagem escrita, e que emergem de uma forma muito particular em cada um dos sujeitos. Assim, as crianças interpretam o ensino que recebem, transformando a escrita convencional e produzindo escritas estranhas ao adulto. São, na verdade, do ponto de vista de Ferreiro, aplicações de esquemas de assimilação ao objeto de aprendizagem; são formas de interpretar e compreender o mundo das coisas. **[pg. 128]**

Para Ferreiro, existe um sujeito que conhece e que, para conhecer, emprega mecanismos de aprendizagem. Há, na sua concepção, um papel ativo do sujeito na interação com os objetos da realidade. Dessa forma, o que a criança aprende não corresponde ao que lhe é ensinado, pois existe um espaço aberto de elaboração do sujeito. O educador deve estar atento a esses processos para promover, adequadamente, a aprendizagem.

Além disso, Ferreiro entende que a aprendizagem da escrita tem um caráter evolutivo, no qual é relativamente tardia a descoberta de que a escrita representa a fala, não sendo necessário que se estabeleça, de início, a associação entre letras e sons. Outro aspecto importante nesta evolução refere-se ao aspecto conceitual da escrita. Para que as crianças possam descobrir o caráter simbólico da escrita, é preciso oferecer-lhes situações em que a escrita se torne objeto de seu pensamento. Este aprendizado é considerado fundamental, ao lado de outras habilidades que as concepções tradicionais já foram capazes de apontar, como as relacionadas à percepção e à motricidade.

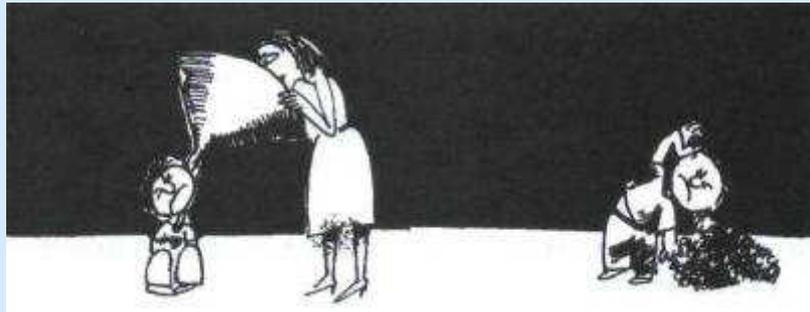
Ferreiro valoriza, assim, as histórias ouvidas e contadas pelas crianças (que devem ser escritas pelo professor), bem como as tentativas de escrever seus nomes ou bilhetes. Essas atividades assumem grande importância no processo, pois são geradoras de espaço para a descoberta dos usos sociais da linguagem — que se escreve. É importante colocar a criança em situações de aprendizagem, em que possa utilizar suas próprias elaborações sobre a linguagem, sem que se exija dela ainda o domínio das técnicas e convenções da norma culta. O objetivo de Ferreiro é integrar o conhecimento espontâneo da criança ao ensino, dando-lhe maior significado.

A noção do caráter evolutivo da escrita também pode ser bem aproveitada para eliminar o caráter patológico de algumas expressões infantis. Saber, por exemplo, que os primeiros registros da sílaba são feitos com apenas uma letra, à qual se agregarão outras, posteriormente, levou Ferreiro à interpretação de que estes são fatos naturais do percurso, ou seja, são erros naturais e necessários à construção da aprendizagem.

Emília Ferreiro trouxe, assim, grande contribuição ao processo de alfabetização, indicando a necessidade de conhecer o processo de aprendizagem em todas as suas formas evolutivas. “Despatologizou” os erros comuns entre as crianças; valorizou a participação delas no processo de ensino-aprendizagem; apropriou-se das atividades infantis

como formas de ensino; enfim, Emília Ferreiro revolucionou a forma de se conceber e trabalhar na alfabetização de crianças. **[pg. 129]**

Texto complementar

Claudius Ceccon et alii. *A vida na escola e a escola da vida.* Petrópolis, Vozes, 1986. p. 66-7.

1. O QUE APRENDEU HOJE NA ESCOLA?

I

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Aprendi que Washington nunca mentiu,

Aprendi que um soldado quase nunca morre,

Aprendi que todo mundo é livre,

Foi isso o que o mestre me ensinou,

E foi o que aprendi hoje na escola,

Foi o que na escola eu aprendi.

II

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Aprendi que o policial é meu amigo,

Aprendi que a justiça nunca morre,

Aprendi que o assassino tem o seu castigo,

Mesmo que a gente se equivoque às vezes,

E foi o que aprendi hoje na escola,

Foi o que na escola eu aprendi.

III

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Aprendi que o nosso governo deve ser forte,

Que está sempre certo e nunca erra,

Que os nossos chefes são os melhores do mundo

E que os elegemos uma e outra vez,

E foi o que aprendi hoje na escola,

Foi o que na escola eu aprendi. **[pg. 130]**

IV

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Que aprendeu hoje na escola,

Querido filhinho meu?

Aprendi que a guerra não é tão ruim assim,

Aprendi sobre as grandes em que entramos,

Que lutamos na França e na Alemanha,

E que, talvez um dia, eu tenha a minha chance,

E foi o que aprendi hoje na escola,

Foi o que na escola eu aprendi.

Neil Postman e Charles Weingartner.
Contestação — nova fórmula de ensino. Trad. Álvaro Cabral.
Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1971. p. 11-2.

2

Minha experiência vinha me ensinando que o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior — o de conhecer, que implica reconhecer. No fundo, o que eu quero dizer é o que o educando se torna realmente educando quando e à medida que *conhece,* ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não à medida que o educador *vai depositando* nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos.

O educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significa-dor crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside, em última análise, a grande importância política do ato de ensinar. Entre outros ângulos, este é um que distingue uma educadora ou educador progressista de seu colega reacionário.

“Muito bem”, disse em resposta à intervenção do camponês. “Aceito que eu sei e vocês não sabem. De qualquer forma, gostaria de lhes propor um jogo que, para funcionar bem, exige de nós absoluta lealdade. Vou dividir o quadro-negro em dois pedaços, em que irei registrando, do meu lado e do lado de vocês, os gols que faremos eu, em vocês; vocês, em mim. O jogo consiste em cada um perguntar algo ao outro. Se o perguntado não sabe responder, é gol do perguntador. Começarei o jogo fazendo uma primeira pergunta a vocês.”

A essa altura, precisamente porque assumira o “momento” do grupo, o clima era mais vivo do que quando começáramos, antes do silêncio.

Primeira pergunta:

— Que significa a maiêutica socrática?

Gargalhada geral e eu registrei o meu primeiro gol.

— Agora cabe a vocês fazer a pergunta a mim — disse.

Houve uns cochichos e um deles lançou a questão:

— Que é curva de nível?

Não soube responder. Registrei um a um.

— Qual a importância de Hegel no pensamento de Marx? **[pg. 131]**

Dois a um.

— Para que serve a calagem do solo?

Dois a dois.

— Que é um verbo intransitivo?

Três a dois.

— Que relação há entre curva de nível e erosão?

Três a três.

— Que significa epistemologia? Quatro a três.

— O que é adubação verde?

Quatro a quatro.

Assim, sucessivamente, até chegarmos a dez a dez.

Ao me despedir deles lhes fiz uma sugestão: “Pensem no que houve esta tarde aqui. Vocês começaram discutindo muito bem comigo. Em certo momento ficaram silenciosos e disseram que só eu poderia falar porque só eu sabia e vocês não. Fizemos um jogo sobre saberes e empatamos dez a dez. Eu sabia dez coisas que vocês não sabiam e vocês sabiam dez coisas que eu não sabia. Pensem sobre isto”.

Paulo Freire. *Pedagogia da esperança.*

Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992. p. 47-9.

Questões

1. Quais são os dois grupos em que poderíamos dividir as teorias da aprendizagem?
2. Quais as principais controvérsias entre as duas concepções de aprendizagem?
3. O que é cognição?
4. O que é aprendizagem, para os cognitivistas?
5. O que é aprendizagem mecânica? E aprendizagem significativa?
6. O que é fundamental para que a aprendizagem seja significativa?
7. Qual a concepção de aprendizagem, segundo Bruner?
8. Com o que o professor deve se preocupar ao organizar a matéria de ensino?
9. O que Bruner propõe para organizar a estrutura da matéria?
10. E quanto à atitude de investigação?
11. Qual o princípio geral que norteia a proposta de Bruner?
12. Explique a frase: qualquer assunto pode ser ensinado com eficiência a qualquer criança.
13. Quais os tipos de variáveis consideradas no estudo da motivação?
14. Cite duas formas de se criar interesse.
15. Quais as três maneiras de se ver a relação desenvolvimento-aprendizado apontadas por Vigotski e como ele vê essa relação? **[pg. 132]**
16. O que é zona de desenvolvimento proximal, e quais as conseqüências desse conceito para o ensino?
17. Qual a contribuição de Emília Ferreiro para o trabalho de alfabetização de crianças?

Atividades em grupo

1. O texto complementar é uma poesia crítica sobre a escola americana. Discuta com seus colegas o que a poesia critica na escola.
2. Agora, com a ajuda de todo o conteúdo do texto e da discussão que a equipe fez sobre a poesia do texto complementar, façam uma reflexão sobre o processo ensino-aprendizagem que nossas escolas têm-nos propiciado.
3. Há um texto de teatro de Roberto Athayde intitulado "Apareceu a Margarida", que pode gerar debates muito interessantes. O texto é um monólogo no qual uma professora conversa com seus alunos emitindo opiniões sobre o que é a escola — sua importância na vida das pessoas, o que deve ensinar aos alunos etc. — e tudo é dito de forma muito rica e motivadora. Vale a pena buscar o texto para que seja lido e debatido. Sugerimos os temas: O que deve ser ensinado na escola? Que relação os conteúdos escolares devem manter com a vida?
4. Exercício de simulação: formem grupos de trabalho para definir o que deve ser ensinado nesta escola, a partir do ano que vem. Quais conteúdos vocês indicariam? Justifiquem as escolhas feitas.
5. O texto de Paulo Freire nos mostra como esse brilhante educador aprendeu com o povo. A partir do texto, identifiquem e expliquem o principal aprendizado que Paulo Freire nos revela.

Bibliografia indicada

Para o aluno

Para um aprofundamento da teoria do condicionamento, sugerimos ***Aprendizagem: teoria do reforço***, de Fred Keller (São Paulo, EPU, 1973), como um livro de fácil compreensão e que traz todos os conceitos básicos da teoria.

Para o aprofundamento da teoria cognitivista, o livro

Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel, de Marco A. Moreira e Elcie F. S. Masini (São Paulo, Moraes, 1982), que apresenta a teoria que abordamos no capítulo, com uma linguagem acessível e muita precisão. Outra leitura importante: ***Reflexões sobre alfabetização,*** de Emília Ferreiro (São Paulo, Autores Associados, 1985, Coleção Polêmicas do Nosso Tempo). **[pg. 133]**

Para o professor

O livro ***Psicologia da aprendizagem,*** de Geraldina P. Witter e José Fernando Lomonaco (São Paulo, EPU, 1984), contém as duas teorias citadas: teoria do condicionamento e a cognitivista. Os capítulos 2 e 7 referem-se à teoria comportamentalista, e os capítulos 3 e 5, à teoria cognitivista. Neste mesmo livro, no capítulo 4, encontramos também a questão da motivação. O capítulo 1 discute a natureza da aprendizagem e a dificuldade em defini-la.

Há ainda o livro ***Psicologia aplicada à educação,*** de Maria Aparecida Coria-Sabini (São Paulo, EPU, 1986), que aborda, no primeiro capítulo, as duas teorias citadas e, no capítulo 3, discute a questão da motivação.

Para desenvolver melhor a teoria de J. S. Bruner, indicamos dois livros de autoria do próprio teórico; são eles: ***Uma nova teoria de aprendizagem*** (Rio de Janeiro, Bloch, 1973) e ***O processo da educação*** (São Paulo, Nacional, 1971), que dos dois é o mais simples e, ao mesmo tempo, o mais completo.

Dentre os livros de Vigotski e seu grupo sugerimos: ***Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem,*** de L. S. Vigotski; A. R. Luria e A. N. Leontiev (São Paulo, Cone, 1991), com especial atenção para o capítulo 6, e ***A formação social da mente,*** de L. S. Vigotski (São Paulo, Martins Fontes, 1984), com ênfase para os capítulos que compõem a parte “Implicações educacionais”.

Dois pequenos livros com idéias importantes de Piaget sobre a Educação merecem ser lidos: ***Para onde vai a Educação?*** (Rio de

Janeiro, José Olympio, 1980) e ***Psicologia e Pedagogia*** (Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1982). Recomendamos também ***Piaget, Vygotsky, Wallon: Teorias psicogenéticas em discussão,*** de Yves de La Taille (São Paulo, Ed. Summus, 1992). Nesta obra, os autores discutem a questão dos fatores biológicos e sociais no desenvolvimento da inteligência e a questão da afetividade e cognição para Piaget, Vigotski e Wallon. ***Piaget/Vygotsky: novas contribuições para o debate,*** de J. A. Catarina, Emília Ferreiro, D. Lemer e M. K. Oliveira (São Paulo, Ática, 1996), traz um excelente debate sobre a relação entre estes dois importantes autores. ***Ensino: as Abordagens do Processo,*** de M. G. N. Mizukamida (São Paulo, EPU, 1986, Coleção Temas Básicos de Educação e Ensino), é um bom texto para se trabalhar com os alunos, pois apresenta várias teorias de ensino sobre diversos temas e aspectos da Educação, trabalhando-os comparativamente. É de fácil linguagem e muito didático.

Não poderíamos terminar estas indicações sem acrescentar que qualquer livro do prof. Paulo Freire é sempre um bom livro sobre Educação. O conhecimento da extensa obra deste autor é fundamental para a formação de nossos educadores e de nossos cidadãos. Qualquer um de seus livros vale a pena!

Filmes indicados

***Sociedade dos poetas mor*tos.** Direção Peter Weir (EUA, 1989) – Excelente filme sobre o processo educacional numa escola conservadora, nos anos 50, nos EUA, em que um professor rompe com a visão tradicional.

Pode ser bem aproveitado para o debate sobre o processo de ensino-aprendizagem e a motivação dos educandos. **[pg. 134]**

CAPÍTULO 9

A Psicologia social

O ENCONTRO SOCIAL

Psicologia social é a área da Psicologia que procura estudar a interação social. E assim que Aroldo Rodrigues, psicólogo brasileiro, define essa área. Diz ele que a Psicologia social é o estudo das "manifestações comportamentais suscitadas pela interação de uma pessoa com outras pessoas, ou pela mera expectativa de tal interação"[1].

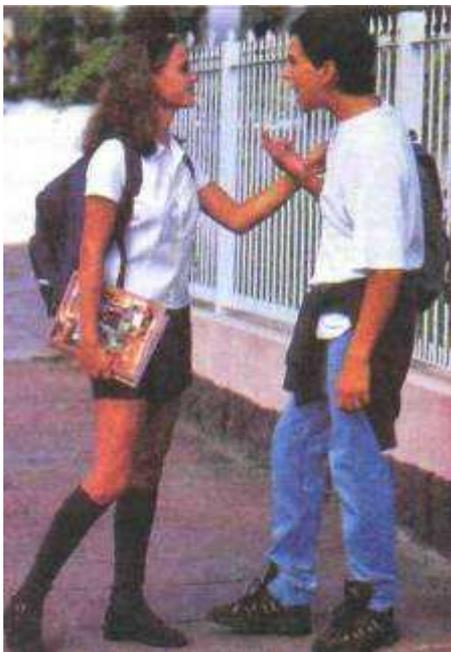
A interação social, a interdependência entre os indivíduos, o encontro social são os objetos investigados por essa área da Psicologia. Assim, vamos falar dos principais conceitos da Psicologia social a partir do ponto de vista do **encontro social.**

Dessa perspectiva, os principais conceitos são: a percepção social; a comunicação; as atitudes; a mudança de atitudes; o processo de socialização; os grupos sociais e os papéis sociais.

PERCEPÇÃO SOCIAL

Nós, autores deste livro, encontramo-nos com você. Essa é nossa suposição e nosso ponto de partida. O primeiro processo desencadeado é o da **percepção social.** Percebemo-nos um ao outro. E percebemos

[1] Aroldo Rodrigues, *Psicologia social*, p. 3.

não só a presença do outro, mas o conjunto de características que apresenta, o que nos possibilita "ter uma impressão" dele. **[pg. 135]**

A percepção do outro é uma forma de comunicação que depende da atribuição de significado à situação vivida.

Essa impressão é possível porque, a partir de nossos contatos com o mundo, vamos organizando estas informações em nossa cognição (organização do conhecimento no nível da consciência), e é esta organização que nos permitirá compreender ou categorizar um novo fato. Assim, se você estiver vestido de calça jeans, camiseta, tênis e com cadernos e livros nas mãos, a sua aparência nos permitirá percebê-lo como um estudante. E nós, com o dobro de sua idade e um estilo semelhante de vestir, seremos categorizados como professores.

A percepção é, pois, um processo que vai desde a recepção do estímulo pelos órgãos dos sentidos até a atribuição de significado ao estímulo.

COMUNICAÇÃO

Quando percebemos (condição para o encontro), podemos dizer envolve codificação (formação de um sistema de códigos) e decodificação (a forma de procurar entender a codificação) de mensagens. Essas mensagens permitem a troca de informações entre os indivíduos.

— Muito prazer, dizemos nós a você. Esta é a mensagem que lhe enviamos. Para isso utilizamos o código que é comum entre nós. Você recebe esta mensagem, decodifica-a e então tem condições de nos responder: — Eu também tenho prazer em conhecê-los (nova mensagem, no mesmo código, e que, por sua vez, será decodificada por nós).

A comunicação não é constituída apenas de código verbal. Também utilizamos para a comunicação expressões de rosto, gestos, movimentos, desenhos e sinais.

A partir deste esquema básico da comunicação: transmissor (aquele que codifica), mensagem (transmitida utilizando um código), receptor (aquele que decodifica), a Psicologia social estudou o processo de interdependência e de influência entre as pessoas que se comunicam, respondendo a questões do tipo: como se dá a influência, quais as características da mensagem, como aumentar nosso poder de persuasão através da comunicação e quais os processos psicológicos envolvidos na comunicação? **[pg. 136]**

ATITUDES

A partir da percepção do meio social e dos outros, o indivíduo vai organizando estas informações, relacionando-as com afetos (positivos ou negativos) e desenvolvendo uma predisposição para agir (favorável ou desfavoravelmente) em relação às pessoas e aos objetos presentes no meio social. A essas informações com forte carga afetiva, que predispõem o indivíduo para uma determinada ação (comportamento), damos o nome de **atitudes.**

Portanto, para a Psicologia social, diferentemente do senso comum, nós não tomamos atitudes (comportamento, ação), nós desenvolvemos atitudes (crenças, valores, opiniões) em relação aos objetos do meio social.

As atitudes possibilitam-nos uma certa regularidade na relação com o meio. Temos atitudes positivas em relação a determinados objetos ou pessoas, o que nos predispõe a uma ação favorável em relação a eles. Isto porque os componentes da atitude — informações, afeto e predisposição para a ação — tendem a ser congruentes.

Assim, se você se apresenta como estudante e traz em suas mãos este livro escrito por nós, a possibilidade de desenvolvermos uma atitude positiva em relação a você é muito grande, pois já temos anteriormente

informações e afetos positivos em relação a estudantes, principalmente aos que estão lendo nosso livro. Dessa forma, é de se esperar que nosso comportamento em relação a você seja “favorável”: iremos cumprimentá-lo, convidá-lo para tomar um café na cantina etc.

As atitudes são, assim, **bons preditores de comportamentos**.

No entanto, não é com tanta facilidade que conseguimos prever o comportamento de alguém a partir do conhecimento de sua atitude, pois nosso comportamento é resultante também da situação dada e de várias atitudes mobilizadas em determinada situação. Então, por exemplo, se estamos atrasados para um compromisso no momento em que encontramos você, é possível que nossa previsão de comportamento favorável não se concretize, pois a situação dada apresenta outros elementos que modificam o comportamento esperado.

MUDANÇA DE ATITUDES

Nossas atitudes podem ser modificadas a partir de novas informações, novos afetos ou novos comportamentos ou situações.

Assim, podemos mudar nossa atitude em relação a um determinado objeto porque descobrimos que ele faz bem à saúde ou nos **[pg. 137]** ajuda de alguma forma. Por exemplo, se você desenvolveu uma atitude negativa em relação ao nosso livro porque não gostou da capa, esperamos que após sua leitura você possa modificá-la pela constatação de que ele o ajuda, de alguma forma, a compreender melhor o mundo.

Podemos ainda mudar uma atitude quando somos obrigados a nos comportar em desacordo com ela. Exemplo: você não gosta dos rapazes que moram no seu prédio (atitude negativa), mas será obrigado a conviver com eles, porque passaram a estudar na mesma classe. Para evitar uma tensão constante, que o levaria a um conflito, você tentará descobrir aspectos positivos neles (como o fato de serem bons alunos ou muito requisitados pelas garotas), que permitam uma aproximação e a mudança de atitude (atitude positiva).

Existe uma forte tendência a manter os componentes das atitudes em consonância. Informações positivas sobre os rapazes, por exemplo, levarão a afeto positivo. Informação positiva e afeto positivo levam a um comportamento favorável na direção do objeto.

PROCESSO DE SOCIALIZAÇÃO

Nesse nosso encontro, vimos que nossas atitudes são importantes, pois, em certo sentido, são elas que norteiam nosso comportamento. Ainda há a influência dos motivos, interesses e necessidades com que nos apresentamos na situação. Este conjunto de aspectos psicológicos permite-nos compreender, atribuir significado e responder ao outro.

E você deve estar então se perguntando: “De onde vem este conjunto de aspectos tão importantes?”.

A formação do conjunto de nossas crenças, valores e significações dá-se no processo que a Psicologia social denominou **socialização.** Nesse processo, o indivíduo torna-se membro de um determinado conjunto social, aprendendo seus códigos, suas normas e regras básicas de relacionamento, apropriando-se do conjunto de conhecimentos já sistematizados e acumulados por esse conjunto.

GRUPOS SOCIAIS

Claro que existem as organizações ou elementos que servem de intermediários entre o conjunto social mais amplo e o indivíduo. Essa intermediação é feita pelos **grupos sociais. [pg. 138]**

Assim, quando se dá esse nosso encontro, poderíamos dizer que estão-se encontrando representantes de diferentes

grupos sociais: você, representando sua família, seus grupos de amigos, seu grupo racial, seu grupo religioso etc. e, de outro lado, nós, representando nossos grupos de pertencimento ou de referência, que são aqueles a que pertencemos ou em que nos referenciamos para saber como nos comportar, o que dizer, como perceber o outro, do que gostar ou não gostar.

Os grupos sociais são pequenas organizações de indivíduos que, possuindo objetivos comuns, desenvolvem ações na direção desses objetivos. Para garantir essa organização, possuem normas; formas de pressionar seus integrantes para que se conformem às normas; um funcionamento determinado, com tarefas e funções distribuídas entre seus membros; formas de cooperação e de competição; apresentam aspectos que atraem os indivíduos, impedindo que abandonem o grupo.

A Psicologia social dedicou grande parte de seus estudos à compreensão desses processos grupais, como veremos no capítulo 15.

PAPÉIS SOCIAIS

E para terminarmos esse nosso encontro social precisamos falar um pouco ainda dos **papéis sociais.**

Entendida a sociedade como um conjunto de posições sociais (como a posição de médico, de professor, de aluno, de filho, de pai), todas as expectativas de comportamento estabelecidas pelo conjunto social para os ocupantes das diferentes posições sociais determinam o chamado **papel prescrito.** Assim, sabemos o que esperar de alguém que ocupa uma determinada posição.

Portanto, no nosso encontro, ao sabermos que você é um estudante, saberemos também alguns comportamentos que deveremos esperar de você, e, por sua vez, você saberá o que esperar de nós, professores.

Todos os comportamentos que manifestamos no nosso encontro são chamados, na Psicologia social, de **papel desempenhado.** Tais

comportamentos, por sua vez, podem ou não estar de acordo com a prescrição social, isto é, as normas prescritas socialmente para o desempenho de um determinado papel. **[pg. 139]**

Os papéis sociais permitem-nos compreender a situação social, pois são referências para a nossa percepção do outro, ao mesmo tempo que são referências para o nosso próprio comportamento. Se no encontro social nos apresentamos como ocupantes da posição de professores ou autores de um livro, sabemos como nos comportar, porque aprendemos, no decorrer de nossa socialização, o que está prescrito para os ocupantes dessas posições. Se formos convidados a proferir uma palestra na sua escola, não iremos vestidos como se estivéssemos indo para o clube.

E aqui vale a pena ressaltar que, quando aprendemos um papel social, aprendemos também o papel complementar, isto é, quando aprendemos a nos comportar como alunos, desde o início de nossa vida escolar, estamos também aprendendo o papel do outro com quem interagimos — o papel do professor.

Os diferentes papéis sociais e a nossa enorme plasticidade como seres humanos permitem que nos adaptemos às diferentes situações sociais e que sejamos capazes de nos comportar diferentemente em cada uma delas. Aprender os nossos papéis sociais é, na realidade, aprender o conjunto de rituais que nossa sociedade criou.

Para finalizar, gostaríamos de deixar registrado que cada encontro social, cada momento de comunicação e interação entre as pessoas são sempre momentos de nosso processo de socialização, que é ininterrupto no decorrer de nossas vidas.

E assim nos despedimos: — Foi um prazer conhecê-lo e esperamos nos encontrar novamente. Obrigado pela atenção.

CRÍTICAS À PSICOLOGIA SOCIAL

Aqui um novo encontro se inicia, pois temos algumas coisas a

dizer sobre o nosso encontro passado.

A teoria da Psicologia social, que orientou o nosso encontro anterior, tem recebido, hoje em dia, inúmeras críticas. Apontamos agora as principais:

a. É uma Psicologia social baseada em um método descritivo, ou seja, um método que se propõe a descrever aquilo que é observável, fatual. É uma psicologia que organiza e dá nome aos processos observáveis dos encontros sociais.

b. É uma Psicologia social que tem seu desenvolvimento comprometido com os objetivos da sociedade norte-americana do pós-guerra, que precisava de conhecimentos e de instrumentos que possibilitassem a intervenção na realidade, de forma a obter resultados **[pg. 140]** imediatos, com a intenção de recuperar uma nação, garantindo o aumento da produtividade econômica. Não é para menos que os temas mais desenvolvidos foram a comunicação persuasiva, a mudança de atitudes, a dinâmica grupal etc., voltados sempre para a procura de "fórmulas de ajustamento e adequação de comportamentos individuais ao contexto social"[2].

c. É uma Psicologia social que parte de uma noção estreita do social, Este é considerado apenas como a relação entre pessoas — a interação social —, e não como um conjunto de produções humanas capazes de, ao mesmo tempo em que vão construindo a realidade social, construir também o indivíduo. Esta concepção será a referência para a construção de uma nova Psicologia social.

UMA NOVA PSICOLOGIA SOCIAL

Com uma posição mais crítica em relação à realidade social e à contribuição da ciência para a transformação da sociedade, vem sendo desenvolvida uma nova Psicologia social, buscando a superação das limitações apontadas anteriormente.

---

[2] S. T. M. Lane. O que é Psicologia social, p. 76.

A Psicologia social mantém-se aqui como uma área de conhecimento da Psicologia, que procura aprofundar o conhecimento da natureza social do fenômeno psíquico.

O que quer dizer isso?

A Psicologia social, hoje, busca romper com uma ciência que contribuiu apenas para a manipulação e massificação da sociedade.

A subjetividade humana surge do contato entre os homens e dos homens com a Natureza, isto é, esse mundo interno que possuímos e suas expressões são construídas nas relações sociais.

Assim, a Psicologia social como área de conhecimento, passa a estudar o psiquismo humano, objeto da Psicologia, buscando compreender como se dá a construção desse mundo interno a partir das relações sociais vividas pelo homem. O mundo objetivo passa a ser visto não como fator de influência para o desenvolvimento da subjetividade, mas como fator constitutivo. **[pg. 141]**

Numa concepção como essa, o comportamento deixa de ser “o objeto de estudo”, para ser uma das expressões do mundo psíquico e fonte importante de dados para a compreensão da subjetividade, pois ele se encontra no nível do empírico e pode ser observado; no entanto, essa nova Psicologia social pretende ir além do que é observável, ou seja, além do comportamento, buscando compreender o mundo invisível do homem.

Além disso, essa Psicologia social abandona por completo a diferença entre comportamento em situação de interação ou não-interação. O homem é um ser social por natureza. Entende-se aqui que cada indivíduo aprende a ser um homem nas relações com os outros homens, quando se apropria da realidade criada pelas gerações anteriores, apropriação que se dá pelo manuseio dos instrumentos e pelo

aprendizado da cultura humana.

O homem como um ser social, como um ser de relações sociais, está em permanente movimento. Estamos sempre nos transformando, apesar de aparentemente nos mantermos iguais. Isso porque nosso mundo interno se alimenta dos conteúdos que vêm do mundo externo e, como nossa relação com esse mundo externo não cessa, estamos sempre como que fazendo a “digestão” desses alimentos e, portanto, sempre em movimento, em processo de transformação.

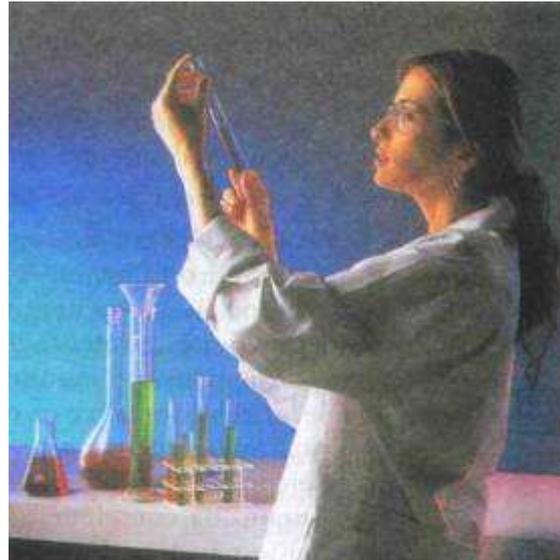
Ora, se estamos em permanente movimento, não podemos ter um conjunto teórico onde os conceitos paralisam nosso objeto de estudo. Se nos limitarmos a falar das atitudes, da percepção, dos papéis sociais e acreditarmos que com isso compreendemos o homem, não estaremos percebendo que, ao desempenhar esse papel, ao perceber o outro e ao desenvolver ou falar sobre sua atitude, o homem estará em movimento. Por isso, nossa metodologia e nosso corpo teórico devem ser capazes de captar esse homem em movimento.

E, superando esse conceitual da antiga Psicologia social, a nova irá propor, como conceitos básicos de análise, a atividade, a consciência e a identidade, que são as propriedades ou características essenciais do homem e expressam o movimento humano. Esses conceitos e concepções foram e vêm sendo desenvolvidos por vários autores. Citamos, entre eles: Vigotski, Alexis Leontiev e Luria, autores soviéticos que produziram até a década de 60; Silvia Lane e Antônio Ciampa, que são brasileiros e trabalham ativamente na PUC-SP.

ATIVIDADE

É a unidade básica fundamental da vida do sujeito material. É através da atividade que o homem se apropria do mundo, ou seja, é a atividade que propicia a transição daquilo que está fora do homem **[pg. 142]** para dentro dele. Pense na criança, onde isso tudo fica mais evidente. Ela se apropria do mundo engatinhando, andando ou percorrendo com os olhos o mundo circundante. Ela manuseia os

objetos, desmonta-os (infelizmente, nós compreendemos isso, às vezes, como destruição), monta-os, balança, lambe, ouve, vê, enfim, do ponto de vista da Psicologia social, coloca-os para dentro de si, transforma-os em imagens e em idéias que passam a habitar seu mundo interno.

Para existirmos, precisamos atuar sobre o mundo, transformando-o de acordo com as nossas necessidades.

A prática humana, ou, como estamos chamando aqui, a atividade humana, é a base do conhecimento e do pensamento do homem. Estamos considerando que os indivíduos apresentam uma necessidade de manter uma relação ativa com o mundo externo. Para existirmos, precisamos atuar sobre o mundo, transformando-o de acordo com nossas necessidades. Ao fazer isso, estamos construindo a nós mesmos.

Esperamos que você tenha notado que o homem constrói o seu mundo interno na medida em que atua e transforma o mundo externo. Mundos externo e interno são, portanto, imbricados, pois são construídos num mesmo processo, e a existência de um depende da do outro.

Atuar no mundo é uma propriedade do homem, isto é, a atividade é uma das suas determinações.

CONSCIÊNCIA

A consciência humana expressa a forma como o homem se relaciona com o mundo objetivo. As aranhas constroem suas teias e reagem à vibração nelas produzida por insetos que ali ficam presos. Essa é a forma como as aranhas reagem ao mundo externo. As abelhas, os pássaros, os peixes e todos os animais apresentam uma maneira

específica de relação com o mundo. O homem também apresenta o seu modo de reagir ao mundo objetivo: ele o compreende, isto é, transforma-o em idéias e imagens e estabelece relações entre essas informações, de modo a compreender o que se produz na realidade ambiente. A consciência é, assim, um certo saber. Nós reagimos ao mundo compreendendo-o, "sabendo-o". **[pg. 143]**

A consciência não se limita apenas ao saber lógico. Ela inclui o saber das emoções e sentimentos do homem, o saber dos desejos, o saber do inconsciente.

Como maneira de reagir ao mundo, a consciência está em permanente movimento.

E como será que ela surge?

A consciência não é manifestação de alguma capacidade mística no cérebro humano. A consciência do homem é produto das relações sociais que os homens estabelecem. Sem dúvida, foi necessário um aperfeiçoamento do cérebro humano para que se tornasse capaz de pensar o mundo através de imagens, símbolos e de estabelecer relações entre os objetos desse mundo, tornando-se mesmo capaz de antecipar a realidade. Mas acredita-se que somente o aperfeiçoamento do cérebro não seria suficiente para propiciar o surgimento da consciência humana, ou melhor, que esse aperfeiçoamento não teria lugar, se não houvesse condições externas ao homem que o estimulassem.

Essas condições externas estão hoje pensadas como o trabalho, a vida social e a linguagem.

A consciência, como produto subjetivo, como apropriação pelo homem do mundo objetivo, produz-se em um processo ativo, que tem como base a atividade sobre o mundo, a linguagem e as relações sociais.

O homem encontra um mundo de objetos e significados já construídos pelos outros homens. Nas relações sociais, ele se apropria desse mundo cultural e desenvolve o "sentido pessoal". Produz, assim, uma compreensão sobre o mundo, sobre si mesmo e os outros,

compreensão construída no processo de produção da existência, compreensão que tem sua matéria-prima na realidade objetiva e na realidade social, mas que é própria do indivíduo, pois é resultado de um trabalho seu.

E você agora deve estar perguntando: e como eu posso estudar a consciência dos indivíduos, se ela é invisível, dado que é mundo interno e não tem uma forma corpórea, física?

Estuda-se a consciência através de suas mediações. No mundo observável, vamos encontrar, por exemplo, as representações sociais, veiculadas pela linguagem, que são expressões da consciência. Quando alguém discursa ou simplesmente fala sobre algum assunto, está se referindo ao mundo real e expressa sua consciência através das representações sociais. A representação social é a denominação dada ao conjunto de idéias que articula os significados sociais, isto é, o sentido construído coletivamente para o objeto, **[pg. 144]** com o sentido pessoal. Envolve crenças, valores e imagens que os indivíduos constroem, no decorrer de suas vidas, a partir da vivência na sociedade.

IDENTIDADE

Outro conceito importante nessa nova Psicologia social é o de identidade (veja capítulo 14).

Se a consciência está em movimento, se o homem, conseqüentemente, está em movimento, a consciência que desenvolve sobre o “eu mesmo” não poderia estar parada. Ela também está em movimento.

O indivíduo, nessa concepção, é um eterno transformar-se, mesmo que aparentemente continue com os mesmos olhos, cabelos e até consiga manter seu peso. Isso é só aparência. Estamos nos transformando a cada momento, a cada nova relação com o mundo social e sabemos disso. A consciência que desenvolvemos sobre “quem sou eu” acompanha esse movimento do real, às vezes com mais facilidade, às vezes com menos, mas acompanha.

Identidade é a denominação dada às representações e sentimentos que o indivíduo desenvolve a respeito de si próprio, a partir do conjunto de suas vivências. A identidade é a síntese pessoal sobre o si-mesmo, incluindo dados pessoais (cor, sexo, idade), biografia (trajetória pessoal), atributos que os outros lhe conferem, permitindo uma representação a respeito de si.

Este conceito supera a compreensão do homem enquanto conjunto de papéis, de valores, de habilidades, de atitudes etc., pois compreende todos estes aspectos integrados — o homem como totalidade — e busca captar a singularidade do indivíduo, produzida no confronto com o outro.

A mudança nas situações sociais, a mudança na história de vida e nas relações sociais determinam um processar contínuo na definição de si mesmo.

O conflito social expressa tanto as condições objetivas quanto a subjetividade de seus atores.

Neste sentido, a identidade do indivíduo deixa de ser algo estático e acabado, para ser um processo contínuo de representações de seu "estar sendo" no mundo. **[pg. 145]**

UMA ÚLTIMA QUESTÃO

Que diferença há entre essa nova Psicologia social e aquela do início do capítulo?

Há muitas diferenças. A do início do capítulo é uma Psicologia descritiva. Procura organizar e dar nome aos processos observáveis que ocorrem nas interações sociais. A nova proposta busca ser explicativa ou compreensiva. Deseja-se explicar/compreender a relação que o indivíduo mantém com a sociedade e os processos subjetivos que vão ocorrendo

nessa relação.

Outro aspecto bastante significativo, que merece destaque nessa diferenciação, é a maneira de conceber o homem. A Psicologia social tradicional pensa o homem como um ser que reage às estimulações externas, atribui-lhes significado e se comporta. O homem é um ser no espaço social. A nova Psicologia social o concebe como um ser de natureza social. O homem é um ser social, que constrói a si próprio, ao mesmo tempo que constrói, com os outros homens, a sociedade e sua história. A nova Psicologia social desvincula-se da tradição norte-americana de ciência pragmática, com intenções de prever o comportamento e manipulá-lo, optando por uma ciência que, ao melhorar a compreensão que se tem da realidade social e humana, permita ao homem transformá-la. Assim, é um conhecimento que se busca produzir para ser divulgado, distribuído, discutido por um número maior de pessoas, extrapolando os muros das universidades. Esses aspectos são muito importantes, porque abrem a possibilidade para uma ciência comprometida com a transformação, abandonando de vez os modelos de ciência que servem para justificar a desumanidade existente em nossa sociedade, por considerar naturais todas as desigualdades e formas de exploração.

Essa nova Psicologia social permite que se compreenda o que acontece conosco na sociedade brasileira, pois ela parte desta realidade para compreender os elementos do mundo interno que estão sendo construídos: como estamos representando a juventude ou a infância? como estamos representando a nossa sexualidade? nosso trabalho? quem somos nós, os brasileiros? Para responder a questões como essas, a Psicologia social vai recorrer aos conceitos de atividade, consciência e identidade, promovendo um estudo sobre o fazer, o pensar e o agir dos homens em nossa sociedade, e será a articulação entre esses elementos que permitirá a resposta à questão. **[pg. 146]**

Texto Complementar

1. Toda a Psicologia é social

Esta afirmação não significa reduzir as áreas específicas da Psicologia à Psicologia social, mas sim cada uma assumir dentro da sua especificidade a natureza histórico-social do ser humano. Desde o desenvolvimento infantil até as patologias e as técnicas de intervenção, características do psicólogo, devem ser analisadas criticamente à luz desta concepção do ser humano — é a clareza de que não se pode conhecer qualquer comportamento humano isolando-o ou fragmentando-o, como se este existisse em si e por si.

Também com esta afirmativa não negamos a especificidade da Psicologia social — ela continua tendo por objetivo conhecer o indivíduo no conjunto de suas relações sociais, tanto naquilo que lhe é específico como naquilo em que ele é manifestação grupal e social. Porém, agora a Psicologia social poderá responder à questão de como o homem é sujeito da História e transformador de sua própria vida e da sua sociedade, assim como qualquer outra área da Psicologia.

Silvia T. M. Lane. A Psicologia social e uma nova concepção do homem para a Psicologia. In: Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo (org.). *Psicologia social: o homem em movimento.* São Paulo, Brasiliense, 1984. p. 19.

2. Comida

Bebida é água.

Comida é pasto.

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comida,

A gente quer comida, diversão e arte.

A gente não quer só comida,

A gente quer saída para qualquer parte.

A gente não quer só comida,

A gente quer bebida, diversão, balé.

A gente não quer só comida,

A gente quer a vida como a vida quer.

Bebida é água.

Comida é pasto.

Você tem sede de quê?

Você tem fome de quê?

A gente não quer só comer,

A gente quer comer e quer fazer amor.

A gente não quer só comer,

A gente quer *prazer* pra aliviar a dor.

A gente não quer só dinheiro,

A gente quer dinheiro e felicidade.

A gente não quer só dinheiro,

A gente quer inteiro e não pela metade.

Arnaldo Antunes, Marcelo Fromer & Sérgio Britto.
Comida. In: Titãs. *Jesus não tem dentes no país dos banguelas.*
LP. São Paulo, BMG Ariola, 670.4033. **[pg. 147]**

Questões

1. Como Aroldo Rodrigues define a Psicologia social?
2. O que é percepção social? E comunicação?
3. O conhecimento da atitude garante uma previsão do comportamento? Explique.
4. O que é processo de socialização?
5. O que significa aprender papéis sociais?
6. Quais as principais críticas que são feitas hoje à Psicologia social?

7. Quais os conceitos que estão sendo desenvolvidos numa nova Psicologia social?
8. Para a nova Psicologia social, o homem é um ser social que está em permanente movimento. Como você compreende essa concepção?

Atividades em grupo

1. A partir da letra da música dos Titãs (Comida), discutam:
   a. Quais as expectativas sociais (papel prescrito) para os jovens, em nossa sociedade, e qual a identidade que os Titãs apresentam para a juventude?
   b. Considerem agora as atividades dos jovens em nossa sociedade e as representações ou imagens que vigoram hoje, para fazer uma análise da identidade do seu grupo de jovens.
2. Caracterizem e discutam a cooperação e a competição presentes nas relações sociais na sua sala de aula. Qual a expectativa do grupo sobre o desempenho do professor diante dessa situação?

Bibliografia indicada

Para o aluno

Um livro acessível é o de Silvia T. M. Lane, ***O que é Psicologia social,*** da coleção Primeiros Passos (São Paulo, Brasiliense, 1986).

Para o professor

Existem vários livros de fácil acesso para o desenvolvimento e aprofundamento dos diversos conceitos da Psicologia social apresentados neste capítulo. O tradicional manual ***Psicologia social*** (Petrópolis, Vozes, 1972), de Aroldo Rodrigues, apresenta os conceitos de tal forma, que nos permite estudá-los separadamente. Outro livro mais atual e que também traz os diversos conceitos é o de Helmuth Krüger, ***Introdução à Psicologia social,*** da coleção Temas Básicos de

Psicologia (São Paulo, EPU, 1986). Este livro aborda a Psicologia social do ponto de vista da teoria cognitivista. Nesta mesma abordagem, existe ainda o tradicional manual de ***Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria,*** de Cartwright e Zander (São Paulo, EPU/USP, 1975), que aborda todos os aspectos de grupo estudados pela Psicologia social. **[pg. 148]**

O livro ***Psicologia social,*** de Freedman, Carlsmith e Sears (São Paulo, Cultrix, 1970), permite um aprofundamento dos conceitos de atitude, mudança de atitude e percepção.

Não podemos deixar de indicar uma bibliografia em Psicologia social que apresente as críticas que se têm feito aos conhecimentos desenvolvidos nesta área, enfocando a Psicologia social *crítica,* de forma embrionária.

Nesta perspectiva, uma das obras *é* ***Psicologia social: o homem em movimento,*** organizada por Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo (São Paulo, Brasiliense, 1984), com a contribuição de vários autores. A obra traz, na introdução, uma nova concepção de homem e, nos textos da parte 2, os conceitos indicados por nós: representação social, identidade e consciência social.

Recentemente, a vertente crítica da Psicologia social ganhou novos e importantes títulos, como é o caso de ***Novas veredas da Psicologia social,*** trabalho organizado por Silvia T. M. Lane e Bader B. Sowaia (São Paulo, Brasiliense, 1995); ***Psicologia social contemporânea,*** de Marlene N. Strey et alii (Rio de Janeiro, Vozes, 1998); ***Psicologia social comunitária,*** de Regina Helena de F. Campos (org.) (Rio de Janeiro, Vozes, 1996); ***O conhecimento do cotidiano: as representações sociais na perspectiva da Psicologia social,*** de Maryjane Spink (org.) (São Paulo, Brasiliense, 1993) e ***Estudos sobre comportamento político: teoria e pesquisa,*** de Leôncio Camino, Louise Lhulher, Salvador Sandoval (org.) (Florianópolis, Letras Contemporâneas, 1997).

Filmes indicados

O pescador de ilusões. Diretor Terry Gilliam (EUA, 1991) – Um radialista bem-sucedido, sem compromissos éticos, vive uma crise de consciência e encontra em seu caminho um mendigo que muda sua trajetória de vida.

Este filme mostra como os valores e atitudes mudam o comportamento das pessoas. Pode ser analisado, com sucesso, em ambas as abordagens da Psicologia social. **[pg. 149]**

CAPÍTULO 10

A Psicologia como profissão

Até o momento, abordamos a Psicologia como ciência. Uma ciência que fala do homem a partir de seu mundo interno, sua subjetividade, que é fonte de manifestações do indivíduo, suas ações, seus sonhos, seus desejos, suas emoções, sua consciência e seu inconsciente.

Neste capítulo vamos abordar a Psicologia como **profissão,** isto é, a Psicologia enquanto prática, enquanto aplicação do conhecimento produzido pela ciência psicológica.

QUE PROFISSÃO É ESSA?

A Psicologia, no Brasil, é uma profissão reconhecida por lei, ou seja, a Lei 4.119, de 1962, reconhece a existência da Psicologia como profissão. São psicólogos, habilitados ao exercício profissional, aqueles que completam o curso de graduação em Psicologia e se registram no órgão profissional competente.

O exercício da profissão, na forma como se apresenta na Lei 4.119, está relacionado ao uso (que é privativo dos psicólogos) de métodos e técnicas da Psicologia para fins de diagnóstico psicológico, orientação e seleção profissional, orientação psicopedagógica e solução

de problemas de ajustamento.

Mas essas são “formalidades da profissão” que você não precisa saber em profundidade. Aqui, nosso papo pode ser outro. Podemos refletir, a partir de questões formuladas por jovens que estão escolhendo seu futuro profissional, ou por estudantes que fazem a disciplina em cursos de 2º ou 3º graus, ou, ainda, pelos próprios alunos dos cursos de Psicologia. Então, vamos às questões: **[pg. 150]**

O psicólogo adivinha o que os outros pensam?

Quando fazemos um curso de Psicologia, passamos a nos conhecer melhor?

Que diferença há entre a ajuda prestada por um psicólogo e um bom amigo?

O que diferencia o trabalho do psiquiatra do trabalho do psicólogo?

Qual a finalidade do trabalho do psicólogo?

Quais as áreas e os locais em que o psicólogo atua?

Há usos e também abusos da Psicologia. Certo?

Claro que não pretendemos esgotar todas as dúvidas sobre Psicologia existentes entre os estudantes. Mas acreditamos serem essas as mais freqüentes. Esperamos que as suas estejam dentre essas, pois gostaríamos muito de ajudá-lo a esclarecê-las. Então, vamos ao desafio das respostas.

Antes, porém, gostaríamos de alertá-lo de que as nossas respostas expressam posições pessoais dos autores. Por isso, sempre que você encontrar um psicólogo, não se acanhe e volte a levantar suas dúvidas.

O PSICÓLOGO NÃO ADIVINHA NADA

Psicólogo não tem bola de cristal nem é bruxo da sociedade contemporânea. Ele dispõe, apenas, de um conjunto de técnicas e de conhecimentos que lhe possibilitam compreender o que o outro diz,

compreender as expressões e gestos que o outro faz, integrando tudo isso em um quadro de análise que busca descobrir as razões dos atos, dos pensamentos, dos desejos, das emoções. O psicólogo possui instrumentos teóricos para desvendar o que está implícito, encoberto, não-aparente e, nesse sentido, a pessoa, grupo ou instituição tem um papel fundamental, pois o psicólogo não pode ver nada na bola de cristal ou nas cartas. Para poder trabalhar, ele precisa que as pessoas falem de si, contem sua história, dialoguem, exponham suas reflexões. O psicólogo pode, junto com o paciente, desvendar razões e compreender dificuldades, caracterizando-se, assim, sua intervenção.

Poderíamos dizer, de uma forma talvez um pouco exagerada, que as pessoas sabem muito sobre si mesmas; no entanto, o psicólogo possui instrumentos adequados para auxiliar o indivíduo a compreender, organizar e aplicar esse saber, permitindo a sua transformação e a mudança da sua ação sobre o meio. **[pg. 151]**

A PSICOLOGIA AJUDA AS PESSOAS A SE CONHECEREM MELHOR

A Psicologia, como ciência humana, permitiu-nos ter um conhecimento abrangente sobre o homem. Sabemos mais sobre suas emoções, seus sentimentos, seus comportamentos; sabemos sobre seu desenvolvimento e suas formas de aprender; conhecemos suas inquietações, vivências, angústias, alegrias. Apesar do grande desenvolvimento alcançado pela Psicologia, ainda há muito o que pesquisar sobre o psiquismo humano e, tentar conhecê-lo melhor, é sempre uma forma de tentar conhecer-se melhor. Mas é importante fazermos aqui alguns esclarecimentos sobre isso...

Os conhecimentos científicos, construídos pelo homem, estão todos voltados para ele. Mesmo aqueles que lhe parecem mais distantes foram construídos para permitir ao homem uma compreensão maior sobre o mundo que o cerca, e isso significa saber mais sobre si mesmo.

O que estamos querendo dividir com você é a idéia de que o aprendizado dos conhecimentos científicos possibilita sempre um melhor conhecimento sobre a vida humana. A Biologia, por exemplo, permite-nos um tipo de conhecimento sobre o homem: seu corpo, sua constituição e sua origem. A História possibilita-nos compreender o homem enquanto parte da humanidade, isto é, o homem que, no decorrer do tempo, foi construindo formas de vida e, portanto, formas de ser. A Economia abrange outro conhecimento sobre o homem, na medida em que nos ajuda a compreender as formas de construção da sobrevivência. Não há dúvida: todos os conhecimentos permitem um saber sobre o mundo e, portanto, aumentam seu conhecimento sobre você mesmo.

O PSICÓLOGO
É DIFERENTE DE UM BOM AMIGO

O apoio de qualquer pessoa pode, sem dúvida alguma, ter uma função de ajuda para a superação de dificuldades — assim como fazer ginástica, ouvir música, dançar, tomar uma cervejinha no bar com os amigos. **[pg. 152]**

A intervenção do psicólogo é intencional, planejada e feita com a utilização de conhecimentos

No entanto, o psicólogo, em seu trabalho, utiliza o conhecimento científico na intervenção técnica. A Psicologia dispõe de técnicas e de instrumentos apropriados e cientificamente elaborados, que lhe possibilitam diagnosticar os problemas; possui, também, um modelo de interpretação e de intervenção.

A intervenção do psicólogo é intencional, planejada e feita com a utilização de conhecimentos específicos do campo da Ciência. Portanto, difere do amigo que não planeja sua intervenção, não usa

conhecimentos específicos nem pretende diagnosticar ou intervir em algum aspecto percebido como crucial.

Mesmo quando os psicólogos não atuam para curar, mas para promover a saúde já existente, eles o fazem a partir de um planejamento e da perspectiva da Ciência.

Fazer ginástica pode ser algo muito prazeroso e pode também ajudá-lo a aliviar tensões e preocupações do seu dia-a-dia. Mas não é uma atividade psicoterapêutica porque não está sendo feita a partir de um planejamento terapêutico nem foi iniciada com um psicodiagnóstico. Claro que, se o psicólogo utilizar a ginástica como instrumento de intervenção psicoterapêutica, aí sim, a ginástica passa a fazer parte de uma atividade com essa finalidade.

Vale aqui lembrar que, se a ginástica for utilizada com outra finalidade terapêutica que não a de intervenção no processo psicológico do sujeito, ela deixa de ser psicoterapêutica e passa a ser, de acordo com a nova finalidade, fisioterapêutica, por exemplo.

No entanto, podemos não ser tão rigorosos e dizer que os homens construíram, ao longo de sua história, formas de ajudarem uns aos outros na busca de uma vida melhor e mais feliz. Amigos são, sem dúvida, uma "invenção" muito boa (já dizia o poema: "Amigo é coisa pra se guardar, do lado esquerdo do peito..."). As religiões e as ciências também são tentativas humanas de melhorar a vida. Não devemos, contudo, confundir estas tentativas com a atuação especializada do psicólogo.

O psicólogo é um profissional que desenvolve uma intervenção no processo psicológico do homem, uma intervenção que tem a finalidade de torná-lo saudável, isto é, capaz de enfrentar as dificuldades do cotidiano; e faz isso a partir de conhecimentos acumulados pelas pesquisas científicas na área da Psicologia.

A Psicologia, em seu desenvolvimento histórico como ciência, criou teorias explicativas da realidade psicológica (por exemplo, a Psicanálise), ou descritivas do comportamento (por exemplo, o Behaviorismo), bem

como métodos e técnicas próprias de investigação da vida psicológica e do comportamento humano. **[pg. 153]**

Hoje, a Psicologia possui instrumentos próprios para obter **dados** sobre a vida psíquica, como os testes psicológicos (de personalidade, de atenção, de inteligência, de interesses etc.); as técnicas de entrevista (individual ou grupal); as técnicas aprimoradas de observação e registro de dados do comportamento humano.

Os dados coletados por meio de testes, entrevistas ou observações devem ser compreendidos a partir de modelos psicológicos, isto é, cada teoria em Psicologia tem ou se constitui em um modelo de análise dos dados coletados. Por exemplo, numa abordagem psicanalítica, a análise dos sonhos poderá ser feita a partir da associação livre do paciente cora cada um dos elementos presentes no sonho que relata, e estes dados analisados a partir da teoria do aparelho psíquico postulada por Freud.

Com a coleta e análise dos dados, o psicólogo pensará sua intervenção, que pode ser uma terapia (existem inúmeras: a rogeriana, a psicanalítica, a comportamental, o psicodrama etc.), um treinamento, um trabalho de orientação de grupo ou qualquer outro tipo de intervenção individual, grupal ou institucional, no sentido da promoção da saúde.

PSICÓLOGOS E PSIQUIATRAS APROXIMAM-SE EM SUAS PRÁTICAS

A Psicologia e a Psiquiatria são áreas do saber fundadas em campos de preocupações diferentes. Desde Wundt, a Psicologia tem seu objeto de estudo marcado pela busca da compreensão do funcionamento da consciência, enquanto a Psiquiatria tem trabalhado para construir e catalogar um saber sobre a loucura, sobre a doença mental. Os conhecimentos alcançados pela Psicologia permitiram realçar a existência de uma “normalidade”, bem como compreender os processos e o funcionamento psicológicos, não assumindo compromisso com o

patológico. A Psiquiatria, por sua vez, desenvolveu uma sistematização do conhecimento e, mais precisamente, dos aspectos e do funcionamento psicológicos que se desviavam de uma normalidade, sendo entendidos e significados socialmente como patológicos, como doenças. De certa forma, poderíamos dizer, correndo o risco de um certo exagero ou reducionismo, que, enquanto a Psiquiatria se constitui como um saber da doença mental ou psicológica, a Psicologia tornou-se um saber sobre o funcionamento mental ou psicológico.

O médico Sigmund Freud, com suas teorizações, foi responsável pela aproximação entre essas duas áreas por ter dado continuidade ao funcionamento normal e patológico. Freud postulou que o patológico **[pg. 154]** não era mais do que uma exacerbação do funcionamento normal, ou seja, uma exacerbação entre o que era normal e doentio no mundo psíquico, ocorrendo apenas uma diferença de grau. Com isso, as duas áreas estavam articuladas e as respectivas práticas se assemelharam e se aproximaram muito, a ponto de estarmos aqui ocupando este espaço para esclarecermos a você as diferenças entre elas.

Mas se Freud aproximou esses saberes em suas preocupações, a década de 50, no século 20, traria o desenvolvimento da psicofarmacologia, o qual foi responsável por uma retomada das bases biológicas e orgânicas da Psiquiatria, tributária dos métodos e das técnicas da Medicina. Assim, ocorreu um novo distanciamento entre a Psicologia e a Psiquiatria, sobretudo em relação aos métodos e técnicas de intervenção utilizados por estas duas especialidades profissionais. A Psicologia deu continuidade à expansão de seus conhecimentos por outros campos, sempre marcada pela busca da compreensão dos processos de funcionamento do mundo psicológico, dedicando-se a processos, como o da aprendizagem, o dos condicionamentos, o da relação entre os comportamentos e as relações sociais, ou entre os comportamentos e o meio ambiente, o do mundo afetivo, o das diversas possibilidades humanas; enfim, centrou-se nos variados aspectos que foram sendo apontados como constitutivos do mundo subjetivo, do

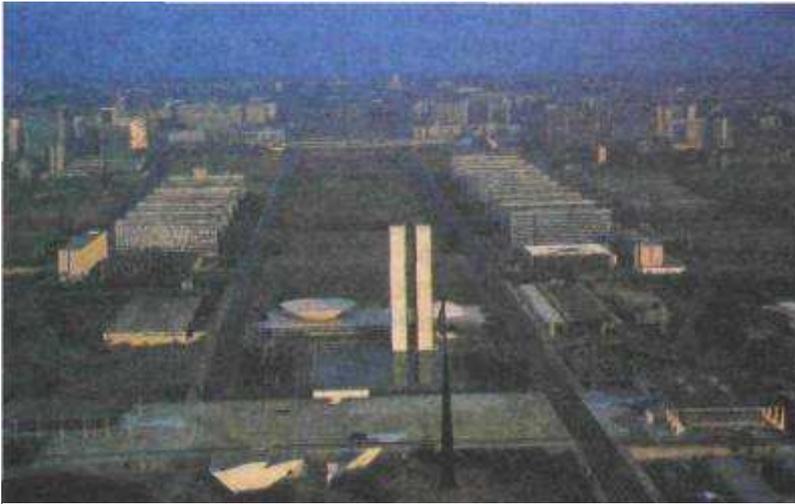
mundo psicológico do homem.

As fronteiras entre a Psicologia e a Psiquiatria, excetuando-se as práticas profissionais farmacológicas, tendem a diminuir no campo profissional no que diz respeito às intervenções nos processos patológicos da subjetividade humana. Os afazeres desses profissionais realmente se aproximam muito. Os psiquiatras têm buscado muitos conhecimentos e técnicas na Psicologia, e os psicólogos têm se dedicado mais à compreensão das patologias para qualificar seus afazeres profissionais. Quando se toma, especificamente, a patologia, a loucura, a doença mental ou os distúrbios psicológicos como temas ou objetos de trabalho, os pontos de contato dessas áreas são muitos e o desenvolvimento de um trabalho interdisciplinar tem sido a meta de ambos os profissionais. Mas, se sairmos desse campo e entrarmos no campo da "normalidade", da saúde, do desenvolvimento, os psicólogos aparecerão acompanhados de outros profissionais, como os assistentes sociais, os pedagogos, os administradores, os sociólogos, os antropólogos e outros mais. Neste campo, as possibilidades teóricas e técnicas da Psicologia são outras: intervenções nas relações sociais e nas relações institucionais; desenvolvimento de trabalhos em Educação e de programas de intervenção no trânsito, nos esportes, nas questões jurídicas, em projetos de urbanização, nas artes; enfim, a Psicologia pretende contribuir com a promoção da saúde. **[pg. 155]**

A FINALIDADE DO TRABALHO DO PSICÓLOGO

Uma das concepções que vêm ganhando espaço é a do psicólogo como profissional de saúde. Um profissional que, ao lado de muitos outros, aplica conhecimentos e técnicas da Psicologia para **promover a saúde.**

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), **saúde** é o "estado de bem-estar físico, mental e social". Ampliando um pouco essa

concepção, ao falarmos de saúde, estamos fazendo referência a um conjunto de condições, criadas coletivamente, que permitem a continuidade da própria sociedade. Estamos falando, portanto, das condições (de alimentação, de educação, de lazer, de participação na vida social etc.) que permitem a um conjunto social produzir e reproduzir-se de modo saudável.

O conceito de saúde envolve condições que permitem uma comunidade produzir e reproduzir-se de modo saudável.

Nessa perspectiva, o psicólogo, como profissional de saúde, deve empregar seus conhecimentos de Psicologia na promoção de condições satisfatórias de vida, na sociedade em que vive e trabalha, isto é, em que está comprometido como cidadão e como profissional.

Assim, o psicólogo tem seu trabalho relacionado às condições gerais de vida de uma sociedade, embora atue enfocando a subjetividade dos indivíduos e/ou suas manifestações comportamentais. Pensar a saúde dos indivíduos significa pensar as condições objetivas e subjetivas de vida, de modo indissociado.

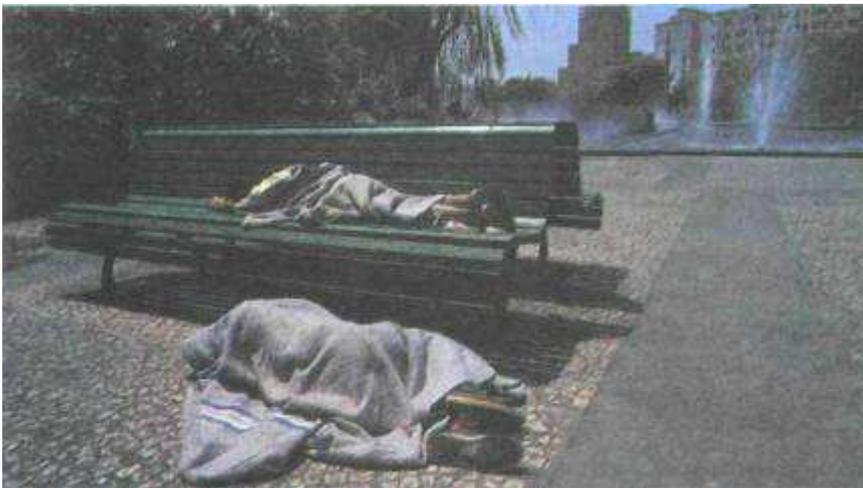
Reafirmamos que a profissão do psicólogo deve-se caracterizar pela aplicação dos conhecimentos e técnicas da Psicologia na promoção da saúde. Este trabalho pode estar sendo realizado nos mais diversos locais: consultórios, escolas, hospitais, creches e orfanatos, empresas e sindicatos de trabalhadores, bairros, presídios, instituições de reabilitação de deficientes físicos e mentais, ambulatórios, postos e centros de saúde e outros. **[pg. 156]**

Neste ponto, é importante lembrar que o compromisso do

psicólogo cora a promoção da saúde não o impedirá de intervir quando se defrontar com a doença e a necessidade da cura. Isto é, deparando-se com indivíduos que apresentem certa ordem de distúrbios e sofrimentos psíquicos, que necessitem de uma intervenção curativa, poderá buscar a cura através de terapias verbais ou corporais (o psicólogo não pode valer-se de medicamentos, pois esta é uma prática restrita aos médicos — no caso, os psiquiatras).

Assim, a prática do psicólogo como profissional de saúde irá caracterizar-se pela aplicação dos conhecimentos psicológicos no sentido de uma intervenção específica junto a indivíduos, grupos e instituições, com o objetivo de autoconhecimento, desenvolvimento pessoal, grupal e institucional, numa postura de promoção da saúde.

Mas o que significa trabalhar para a promoção da saúde?

Mantendo o parâmetro colocado no trecho anterior, de que pensar a saúde dos indivíduos significa pensar as condições objetivas e subjetivas de vida, de modo indissociado, podemos especificar um pouco mais essa questão, quando nos referimos ao psicólogo ou à Psicologia.

Condições subumanas de vida prejudicam o desenvolvimento do indivíduo. Pensar a saúde significa pensar as condições objetivas e subjetivas de vida.

A Psicologia tem, como objeto de estudo, o fenômeno psicológico, como já vimos no capítulo 1. Esse fenômeno se refere a processos internos ao indivíduo. E a subjetividade, o seu mundo interior, que é, como não podemos deixar de lembrar, construído no decorrer da vida, a partir das relações sociais com toda sua riqueza, com todas as suas possibilidades e limitações. Aqui vamos falar de saúde mental dos

indivíduos, significando a possibilidade de o indivíduo pensar-se como ser histórico, perceber a construção da sua subjetividade ao longo de uma vida. Perceber a si próprio é, aqui, sinônimo de compreender-se como síntese de muitas determinações. **[pg. 157]** Ter e manter uma condição saudável do psiquismo é conseguir pensar-se como um indivíduo inserido em uma sociedade, numa teia de relações sociais, que é o espaço onde ele torna-se homem.

Assim, a saúde mental do indivíduo está diretamente ligada às condições materiais de vida, pois a miséria material caracterizada por fome, falta de habitação, desemprego, analfabetismo, altas taxas de mortalidade infantil torna-se, nessa visão, a condição que prejudica o desenvolvimento do indivíduo. Poderíamos usar a seguinte imagem para tornar mais claro nosso pensamento: como construir um mundo psíquico, se não há matéria-prima adequada? As construções serão frágeis. Retomando e sintetizando, o psicólogo trabalha para promover saúde, isto é, trabalha para que as pessoas desenvolvam uma compreensão cada vez maior de sua inserção nas relações sociais e de sua constituição histórica e social enquanto ser humano. Quanto mais clareza se tiver sobre isso, maiores serão as possibilidades de o indivíduo lidar com a situação cotidiana que o envolve, decidindo o que fazer, projetando intervenções para alterar a realidade, compreendendo as relações que vive e, portanto, compreendendo a si mesmo e aos outros.

AS ÁREAS DE ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO

Colocada a finalidade do trabalho do psicólogo, podemos agora falar das áreas e locais nos quais ele trabalha.

Nos consultórios, nas clínicas psicológicas, hospitais, ambulatórios e centros de saúde, para citar apenas algumas instituições de saúde, os psicólogos estarão atuando para promover saúde. Nesses locais, a doença poderá estar presente, merecendo intervenções terapêuticas. Aí o psicólogo precisará do conhecimento da Psicologia para fazer um diagnóstico, intervir e avaliar. A atuação do psicólogo nesse campo é

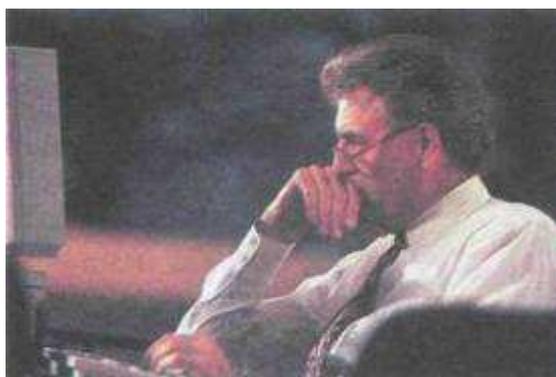
muito conhecida; conhecemos muitas de suas técnicas, como testes, entrevistas e terapias. Esse tipo de atuação aparece nas novelas, nos filmes e nos livros. As pessoas comumente se referem a esse psicólogo como “o terapeuta”.

Na escola ou nas instituições educacionais (creches, orfanatos etc.), o processo pedagógico vai se colocar como realidade principal. Todo o trabalho do psicólogo estará em função deste processo e para ele direcionado. E isso irá obrigá-lo a escolher técnicas em Psicologia que se adaptem aos limites que sua intervenção terá, dada a realidade educacional. Estará sendo psicólogo porque estará utilizando o conhecimento da ciência psicológica para compreender e intervir, só que, neste caso, com o objetivo de promover saúde num espaço que é educacional. **[pg. 158]**

Na empresa ou indústria, as relações de trabalho e o processo produtivo vão ser colocados como realidade principal do psicólogo. Portanto, os conhecimentos, as técnicas que utilizará estarão em função da realidade e das exigências que elas colocam para o profissional. A promoção da saúde naquele espaço de trabalho é seu objetivo maior.

Sempre que falamos nessa área, citamos as empresas e indústrias, isto porque são as organizações mais conhecidas do trabalho dos psicólogos. Mas, na verdade, sempre que estivermos pensando em promover saúde a partir da intervenção nas relações de trabalho, estaremos dentro desse campo. Hoje já existem psicólogos que fazem trabalhos junto a sindicatos, centrais sindicais, centros de referência dos trabalhadores, núcleos de pesquisa do trabalho etc. São psicólogos que têm como realidade principal de intervenção o processo de trabalho ou as relações de trabalho. Se pensarmos assim, esse profissional poderá estar atuando num hospital ou numa escola, desde que sua intervenção se dê no processo de trabalho, e não no processo de tratamento da saúde ou no processo educacional.

Estamos querendo dizer, com isso, que não há uma Psicologia Clínica, outra Escolar, e ainda outra Organizacional, mas há a

Psicologia, como corpo de conhecimento científico, que é aplicada a processos individuais ou a relações entre pessoas, nas escolas, nas indústrias e nas clínicas, assim como em hospitais, presídios, orfanatos, ambulatórios, centros de saúde etc. Claro que não podemos negar que, na medida em que os psicólogos iniciam suas atuações nesses campos, passam a desenvolver discussões e reflexões que especificam uma intervenção. Isso pode levar, tem levado e é desejável que leve à construção de conhecimentos específicos de cada campo: sua clientela, seus processos, sua problemática, criando assim, como áreas de conhecimento dentro da Psicologia, a Psicologia Educacional, com todos os seus ramos: aprendizagem, alfabetização, relação professor-aluno, análise institucional do espaço escolar, fracasso escolar, educação de deficientes etc. a Psicologia Clínica, cora todo seu conhecimento sobre populações específicas, como a Psicologia da gravidez e do puerpério, a Psicologia da terceira idade etc. seus conhecimentos sobre os estados psíquicos alterados, sobre a angústia, a ansiedade, o luto, o suicídio etc. E a Psicologia do Trabalho, também com seus conhecimentos: o *stress,* conseqüências psíquicas do trabalho, a saúde do trabalhador, as técnicas de seleção, treinamento, avaliação de desempenho etc. **[pg. 159]**

A Psicologia do trabalho busca promover a saúde a artir da intervenção nas relações e

Há, ainda, a possibilidade de o psicólogo se dedicar ao **magistério de ensino superior** e ***à* pesquisa.** Esses profissionais estão mais ligados à Ciência Psicológica enquanto corpo de conhecimentos, produzindo-os ou transmitindo-os. Essas são consideradas atuações de base na profissão, pois, para atuar, os psicólogos dependem da produção do conhecimento e da formação de profissionais. E também ao **magistério do ensino profissional** (antigo ensino técnico), como pode ser o caso de seu professor. Esse profissional trabalha no sentido de

contribuir com a formação dos jovens, dando-lhes mais uma possibilidade de enriquecer a leitura e compreensão que têm do mundo.

Devido aos conhecimentos que possui sobre o psiquismo humano, o psicólogo tem sido requisitado também para o trabalho nas áreas de publicidade — na produção de imagens (de políticos, por exemplo); Marketing, pesquisas de mercado etc. Ele está conquistando espaços na área esportiva, junto à Justiça, nos presídios e nas instituições chamadas de reeducação ou reabilitação. Pode-se citar, também, uma área menos acessível para o psicólogo, mas na qual sua contribuição tem sido prestimosa, que é a de planejamento urbano.

Fica claro, portanto, que a Psicologia possui um conhecimento importante para a compreensão da realidade e por isso é utilizada, pelos psicólogos ou por outros profissionais, em vários locais de trabalho, em vários campos. Mas os psicólogos também precisam dos conhecimentos de outras áreas da ciência para construir uma visão mais globalizante do fenômeno estudado. Na Educação, por exemplo, o psicólogo tem necessidade dos conhecimentos da Pedagogia, da Sociologia e da Filosofia.

Na maioria dos locais de trabalho, os psicólogos não estão sozinhos. Nesses locais, o profissional necessita compor-se em equipes multidisciplinares, onde cada um, com seu conhecimento específico, procura integrar suas análises e ter, assim, uma compreensão globalizante do fenômeno estudado e uma prática integrada.

USOS E ABUSOS DA PSICOLOGIA

A Psicologia, além de usada pelos psicólogos, tem sido também “abusada” por eles. O sentido do abuso, ou melhor, o critério do abuso da Psicologia pode ser dado pelo fato de não estar sendo usado o conhecimento para a promoção da saúde da coletividade.

Não gostaríamos aqui de apontar locais ou processos onde esse fato estaria ocorrendo, pois ele poderá acontecer em qualquer prática de

qualquer psicólogo — na clínica, na escola, no hospital psiquiátrico ou na empresa. No entanto, um deles não deve deixar **[pg. 160]** de ser citado: a utilização da Psicologia para práticas repressivas, que podem existir nas escolas, presídios, instituições educacionais e/ou de reabilitação, hospitais psiquiátricos etc.

Isto se torna possível porque o conhecimento da Psicologia, ao permitir que saibamos promover a saúde mental, permite também que saibamos promover a loucura, o medo, a insegurança, com o objetivo de coagir o indivíduo.

Texto complementar

O psicólogo, como profissional de saúde, promotor de saúde, é um profissional que deve empregar seus conhecimentos de Psicologia para que sua sociedade tenha as condições necessárias e adequadas para existir, para produzir e se reproduzir, para que impere neste conjunto social o bem-estar físico, mental e social. Enfim, atua para que haja saúde em sua sociedade. Mas nem sempre as coisas acontecem desta maneira...

1. O HOMEM QUE FOI COLOCADO NUMA GAIOLA

Certa noite, o soberano de um país distante estava de pé à janela, ouvindo vagamente a música que vinha da sala de recepção, do outro lado do palácio. Estava cansado da recepção diplomática a que acabara de comparecer e olhava pela janela, cogitando sobre o mundo em geral e nada em particular. Seu olhar pousou num homem que se encontrava na praça, lá embaixo — aparentemente um elemento da classe média, encaminhando-se para a esquina, a fim de tomar um bonde para casa, percurso que fazia cinco noites por semana, há muitos anos. O rei acompanhou o homem em imaginação — fantasiou-o chegando a casa, beijando distraidamente a mulher, fazendo sua refeição, indagando se tudo estava bem com as crianças, lendo o jornal, indo para a cama,

talvez se entregando ao ato do amor com a mulher, ou talvez não, dormindo, e levantando-se para sair novamente para o trabalho no dia seguinte.

E uma súbita curiosidade assaltou o rei, que por um momento esqueceu o cansaço. “Que aconteceria se conservassem uma pessoa numa gaiola, como os animais do zoológico?”

No dia seguinte, o rei chamou um psicólogo, falou-lhe de sua idéia e convidou-o a observar a experiência. Em seguida, mandou trazer uma gaiola do zoológico e o homem de classe média foi nela colocado.

A princípio ficou apenas confuso, repetindo para o psicólogo que o observava do lado de fora: “Preciso pegar o trem, preciso ir para o trabalho, veja que horas são, chegarei atrasado!” À tarde começou a perceber o que estava acontecendo e protestou, veemente: “O rei não pode fazer isso comigo! É injusto, é contra a lei!” Falava com voz forte e olhos faiscantes de raiva.

Durante a semana continuou a reclamar com veemência. Quando o rei passava pela gaiola, o que acontecia diariamente, protestava direto ao monarca. Mas este respondia: “Você está bem alimentado, tem uma boa cama, não precisa trabalhar. Estamos cuidando de você. Por que reclama?” Após alguns dias, as objeções do homem começaram a diminuir e acabaram por cessar totalmente. Ficava sorumbático na gaiola, recusando-se em geral a falar, mas o psicólogo via que seus olhos brilhavam de ódio.

Após várias semanas, o psicólogo notou que havia uma pausa cada vez mais prolongada depois que o rei lhe lembrava diariamente que estavam cuidando bem dele — durante um segundo o ódio era afastado, para depois voltar — como se o homem perguntasse a si mesmo se seria verdade o que o rei havia dito.

Mais algumas semanas passaram-se e o prisioneiro começou a discutir com o psicólogo se seria útil dar a alguém alimento e abrigo, a afirmar que o homem tinha que viver seu destino de qualquer maneira e que era sensato aceitá-lo. Assim, quando um grupo de professores **[pg.**

161] e alunos veio um dia observá-lo na gaiola, tratou-os cordialmente, explicando que escolhera aquela maneira de viver; que havia grandes vantagens em estar protegido; que eles veriam com certeza o quanto era sensata a sua maneira de agir etc. Que coisa estranha e patética, pensou o psicólogo. Por que insiste tanto em que aprovem sua maneira de viver?

Nos dias seguintes, quando o rei passava pelo pátio, o homem inclinava-se por detrás das barras da gaiola, agradecendo-lhe o alimento e o abrigo. Mas quando o monarca não estava presente o homem não percebia estar sendo observado pelo psicólogo, sua expressão era inteiramente diversa — impertinente e mal-humorada. Quando lhe entregavam o alimento pelas grades, às vezes deixava cair os pratos, ou derramava a água, e depois ficava embaraçado por ter sido desajeitado. Sua conversação passou a ter um único sentido: em vez de complicadas teorias filosóficas sobre as vantagens de ser bem tratado, limitava-se a frases simples como: “É o destino”, que repetia infinitamente. Ou então murmurava apenas: “É”.

Difícil dizer quando se estabeleceu a última fase, mas o psicólogo percebeu um dia que o rosto do homem não tinha expressão alguma: o sorriso deixara de ser subserviente, tornara-se vazio, sem sentido, como a careta de um bebê aflito com gases. O homem comia, trocava algumas frases com o psicólogo, de vez em quando. Tinha o olhar vago e distante e, embora fitasse o psicólogo, parecia não vê-lo de verdade.

Em suas raras conversas deixou de usar a palavra “eu”. Aceitara a gaiola. Não sentia ira, zanga, não racionalizava. Estava louco.

Naquela noite, o psicólogo instalou-se em seu gabinete, procurando escrever o relatório final, mas achando dificuldade em encontrar os termos corretos, pois sentia um grande vazio interior. Procurava tranqüilizar-se com as palavras: “Dizem que nada se perde, que a matéria simplesmente se transforma em energia e é assim recuperada”. Contudo, não podia afastar a idéia de que algo se perdera, algo fora roubado ao universo naquela experiência. E o que restava era o

vazio.

Rollo May. *O homem à procura de si mesmo.*
9. ed. Petrópolis, Vozes, 1982. p. 121-3 (Coleção Psicanálise v. II).

2. CÓDIGO DE ÉTICA PROFISSIONAL DO PSICÓLOGO

Princípios Fundamentais:

I — O psicólogo baseará o seu trabalho no respeito à dignidade e integridade do ser humano.

II — O psicólogo trabalhará visando promover o bem-estar do indivíduo e da comunidade, bem como a descoberta de métodos e práticas que possibilitem a consecução desse objetivo.

III — O psicólogo, em seu trabalho, procurará sempre desenvolver o sentido de sua responsabilidade profissional através de um constante desenvolvimento pessoal, científico, técnico e ético.

IV — A atuação profissional do psicólogo compreenderá uma análise crítica da realidade política e social.

V — O psicólogo estará a par dos estudos e pesquisas mais atuais de sua área, contribuirá pessoalmente para o progresso da ciência psicológica e será um estudioso das ciências afins.

VI — O psicólogo colaborará na criação de condições que visem a eliminar a opressão e a marginalização do ser humano.

VII — O psicólogo, no exercício de sua profissão, completará a definição de suas responsabilidades, direitos e deveres, de acordo com os princípios estabelecidos na Declaração Universal dos Direitos Humanos, aprovada em 10/12/1948 pela Assembléia Geral das Nações Unidas.

Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia-Legislação.*
Brasília, 1995. nº 7. p. 100. **[pg. 162]**

3. O PAPEL DO PSICÓLOGO

O trabalho profissional do psicólogo deve ser definido em função

das circunstâncias concretas da população a que deve atender. A situação atual dos povos centro-americanos pode ser caracterizada por: a) a injustiça estrutural, b) as guerras ou quase-guerras revolucionárias, e c) a perda da soberania nacional. Ainda que o psicólogo não seja chamado para resolver tais problemas, ele deve contribuir, a partir de sua especificidade, para buscar uma resposta. Propõe-se como horizonte do seu *que fazer* a conscientização, isto é, ele deve ajudar as pessoas a superarem sua identidade alienada, pessoal e social, ao transformar as condições opressivas do seu contexto. Aceitar a conscientização como horizonte não exige tanto mudar o campo de trabalho, mas a perspectiva teórica e prática a partir da qual se trabalha. Pressupõe que o psicólogo centro-americano recoloque seu conhecimento e sua práxis, assuma a perspectiva das maiorias populares e opte por acompanhá-las no seu caminho histórico em direção à libertação.

Ignácio Martín-Baró. In: *Estudos de Psicologia.* 1997.

Questões

1. O psicólogo adivinha o que os outros pensam?
2. O curso de Psicologia auxilia as pessoas a conhecerem-se melhor? Existem outras formas de se obter esse conhecimento?
3. Que diferença há entre a ajuda prestada por um psicólogo e por um bom amigo?
4. Em que se diferenciam a prática do psicólogo e do psiquiatra?
5. Qual a finalidade do trabalho do psicólogo? Quais as áreas e os locais em que atua?
6. Há abusos no uso da Psicologia? Quais?

Atividades em grupo

1. Discuta com seus colegas o conceito global de saúde.
2. Usando o texto complementar nº 1 como referência, discutam a

fabricação da loucura e procurem encontrar, em nosso meio social, situações em que a loucura estaria sendo produzida.

3. O que é ser psicólogo? Discutam em grupo esta questão e, posteriormente, façam um painel com os resultados das discussões dos diversos grupos, enfocando a questão: qual a importância do psicólogo em nossa sociedade?
4. Em que a disciplina de Psicologia tem contribuído para sua formação como ser humano?
5. Convidem um psicólogo para conversar com a classe, respondendo a questões e esclarecendo dúvidas sobre a profissão.
6. A partir dos textos complementares n^{os} 2 e 3, discutam as responsabilidades do psicólogo no exercício de sua profissão. **[pg. 163]**

Bibliografia indicada

Para o professor

A bibliografia aqui indicada é apenas para o professor, pois não há nada acessível para o aluno em torno desta questão. No entanto, dos livros abaixo citados, alguns capítulos ou trechos podem ser indicados para os alunos.

Para uma avaliação crítica do trabalho dos psicólogos nas diferentes áreas de atuação profissional, o livro ***Psicologia social: o homem em movimento*** (São Paulo, Brasiliense, 1984), organizado por Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo, apresenta uma parte intitulada ***"Práxis do psicólogo",*** onde quatro autores analisam criticamente cada uma das áreas — a **Psicologia educacional,** analisada por José Carlos Libâneo; a **Psicologia clínica,** por Alfredo Naffah Neto; a **Psicologia industrial,** por Wanderley Codo; e a área da **Psicologia na comunidade,** por Alberto Abib Andery.

Existem algumas boas fontes de informação, para o professor desenvolver mais com seus alunos as características da profissão ou

fornecer mais informações a respeito. São elas: ***Psicólogo, informações sobre o exercício da profissão,*** do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo (São Paulo, Cortez, 1987) e ***O perfil do psicólogo no estado de São Paulo,*** do Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo e Conselho Regional de Psicologia — 6ª região (São Paulo, Cortez, 1984); do Conselho Federal há duas boas publicações: ***Quem é o psicólogo brasileiro?*** (São Paulo, Edicon/Educ/*Scientiae et Labor,* 1988) e, bem mais recente, a publicação ***Psicólogo brasileiro: práticas emergentes e desafios para a formação*** (São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994).

Uma reflexão mais aprofundada sobre a Psicologia já está indicada na bibliografia do capítulo 1, acrescentando-se a introdução do volume do livro ***Crítica dos fundamentos da Psicologia,*** de Georges Politzer (Lisboa, Presença, 1975) e ***Aventuras do barão de Münchhausen na Psicologia,*** de Ana M. B. Bock (São Paulo, Educ, 1999), que traz um debate interessante sobre o conceito de fenômeno psicológico entre os psicólogos e nas publicações das entidades profissionais da categoria.

Filmes indicados

O Príncipe das marés. *Direção* Barbra Streisand (EUA, 1991) – É um filme romântico que retrata o trabalho de uma psicóloga, mas, como acontece na maior parte dos casos, aborda apenas o trabalho clínico, em consultório. Mas pode ajudar!

Gênio indomável. Direção Gus Van Sant e outros (EUA, 1997) – O filme mostra a vida de um jovem muito inteligente, que apresenta conduta social bastante inadequada. Vários profissionais tentam atendê-lo sem, contudo, obter sucesso. Sua vida muda quando um psicólogo consegue realizar o tratamento. **[pg. 164]**

PARTE 2

TEMAS TEÓRICOS EM PSICOLOGIA

CAPÍTULO 11

A multideterminação do humano: uma visão em Psicologia

“Eu sou eu e a minha circunstância”

Ortega Y Gasset

OS MITOS SOBRE O HOMEM

“Pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto!”

Eis aqui um provérbio popular que expressa por inteiro o que pretendemos questionar e discutir neste capítulo.

E não é só na crença popular que está presente a idéia de que o ser humano nasce já dotado das qualidades que, no decorrer de sua vida, irão ou não se manifestar. Na Filosofia encontraremos, em diversas correntes, idéias semelhantes a esta.

Bleger, em seu livro *Psicologia da conduta,* sistematiza pelo menos **três mitos filosóficos,** que influenciaram as ciências humanas em geral e a Psicologia em particular, e que apresentam a idéia de que o homem nasce pronto.

- **O mito do homem natural:** concebe o homem como possuidor de uma essência original que o caracteriza como bom, possuindo qualidades

que, por influência da organização social, se manifestariam, perderiam ou modificariam, isto é, o homem nasce bom, mas a sociedade o corrompe.

- **O mito do homem isolado:** supõe o homem como, originária e primitivamente, um ser isolado, não-social, que desenvolve gradualmente a necessidade de relacionar-se com os outros indivíduos. Alguns teóricos consideram necessário, para esse relacionamento, um instinto especial, que Le Bon, um dos pioneiros da Psicologia social, denominou instinto gregário. Sem esse instinto, o homem não conseguiria relacionar-se com seus semelhantes, e seria impossível a formação da sociedade.
- **O mito do homem abstrato:** nessa concepção, o homem surge como um ser cujas características independem das situações de vida. O ser está isolado das situações históricas e presentes em **[pg. 167]** que transcorre sua vida. O homem é estudado como o “homem em geral”, e seus atributos ou propriedades passam a ser apresentados como universais, independentes do momento histórico e tipo de sociedade em que se insere e das relações que vive. Neste caso, uma pessoa que viveu na época do Brasil Colônia não diferiria de uma pessoa do Brasil atual, como se o desenvolvimento econômico e tecnológico não interferisse na formação do indivíduo.

Sob o nosso ponto de vista, o homem não pode ser concebido como ser natural, porque ele é um produto histórico, nem pode ser estudado como ser isolado, porque ele se torna humano em função de ser social, nem ser concebido como ser abstrato, porque o homem é o conjunto de suas relações sociais. E é disto que iremos tratar neste capítulo.

QUEM É O HOMEM?

Essa pergunta tem instigado poetas, filósofos, cientistas e homens de todos os tempos, e mais uma vez nos deparamos com ela.

O poeta Carlos Drummond de Andrade, também preocupado com o homem, pergunta em sua poesia:

> Mas que coisa é homem,
> que há sob o nome:
> uma geografia?
>
> um ser metafísico?
> uma fábula sem
> signo que a desmonte?
>
> Como pode o homem
> sentir-se a si mesmo,
> quando o mundo some?
>
> Como vai o homem
> junto de outro homem,
> sem perder o nome?
>
> E não perde o nome
> e o sal que ele come
> nada lhe acrescenta
>
> nem lhe subtrai
> da doação do pai?
> Como se faz um homem?
>
> Apenas deitar,
> copular, à espera?
> de que do abdômen
>
> brote a flor do homem?
> Como se fazer

a si mesmo, antes

de fazer o homem?

Fabricar o pai

e o pai e outro pai

e um pai mais remoto

que o primeiro homem?

(...)[1] **[pg. 168]**

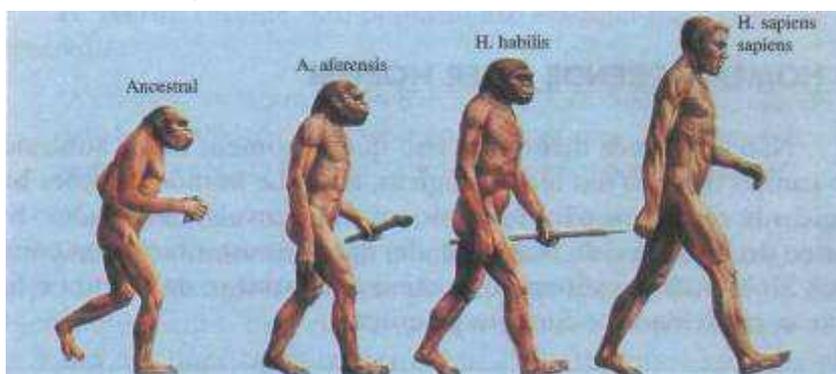
Então, quem é o homem?

Várias respostas podem ser dadas a esta pergunta, expressando diferentes pontos de vista ou diferentes visões de homem.

Nós escolhemos uma delas para apresentar aqui, e que é, na verdade, a concepção de homem que fundamenta este livro:

O HOMEM É UM SER SÓCIO-HISTÓRICO

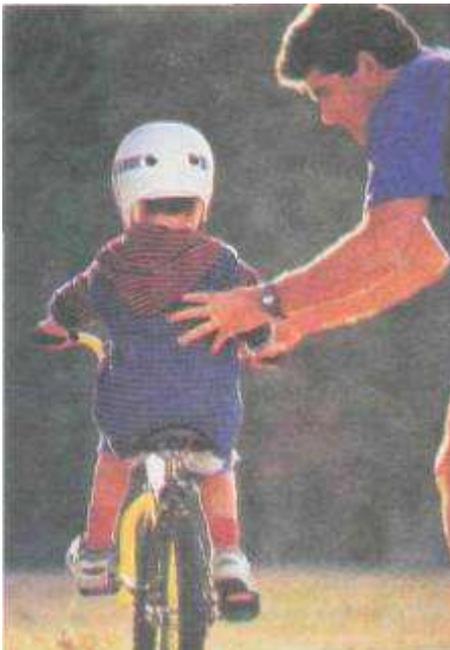
Mas, para que essa concepção fique mais clara, é necessário desenvolvê-la melhor.

A primeira coisa que podemos dizer sobre o homem é que ele pertence a uma espécie animal — *Homo sapiens.* Todos nós dependemos dos genes que recebemos de nossos ancestrais para formar nosso corpo, obedecendo às características de nossa espécie.

A evolução do homem

[1] Carlos Drummond de Andrade. Especulações em torno da palavra homem. In: *Obra completa*. Rio de Janeiro, José Aguilar, 1967. v. único. p. 302.

No entanto, a Biologia já nos ensinou que os genes se manifestam sob determinadas condições ambientais (físicas e sociais). Experiências demonstram que peixes com determinado gene para cor de olho, quando nascidos em um meio experimental distinto de seu meio natural, apresentam olhos de outra cor. É por isso que se diz que todos os traços, físicos ou mentais, normais ou não, são ao mesmo tempo genéticos e ambientais.

Temos, portanto, um conjunto de traços herdados que, em contato com um ambiente determinado, têm como resultado um ser específico, individual e particular.

O que a **natureza** (o biológico) dá ao homem quando ele nasce não basta, porém, para garantir sua vida em sociedade. **[pg. 169]** Ele precisa adquirir várias aptidões, aprender as formas de satisfazer as necessidades, apropriar-se, enfim, do que a sociedade humana criou no decurso de seu desenvolvimento histórico.

A criança aprende e reproduz o curso do desenvolvimento histórico da humanidade.

Se você pensar nas coisas que sabe fazer — escovar os dentes, comer com talheres, beber água no copo, jogar futebol e *video game,* escrever, ler este texto, discuti-lo —, compreenderá que nossas aptidões, nosso saber-fazer, não são transmitidos por hereditariedade biológica, mas adquiridos no decorrer da vida, por um processo de apropriação da **cultura** criado pelas gerações precedentes.

O HOMEM APRENDE A SER HOMEM

Não queremos dizer com isso que o homem esteja subtraído

do campo de ação das leis biológicas, mas que as modificações biológicas hereditárias não determinam o desenvolvimento sócio-

histórico do homem e da humanidade: dão-lhe sustentação. As condições biológicas permitem ao homem apropriar-se da cultura e formar as capacidades e funções psíquicas.

A única aptidão inata no homem é a aptidão para a formação de outras aptidões.

Essas aptidões se formarão a partir do contato com o mundo dos objetos e com fenômenos da realidade objetiva, resultado da experiência sócio-histórica da humanidade. E o mundo da ciência, da arte, dos instrumentos, da tecnologia, dos conceitos e idéias. Para se apropriar desse mundo, o homem desenvolve atividades que reproduzem os traços essenciais da atividade acumulada e cristalizada nesses produtos da cultura. São exemplos esclarecedores a aprendizagem do manuseio de instrumentos e a da linguagem.

Os instrumentos humanos levam em si os traços característicos da criação humana. Estão neles fixadas as operações de trabalho **[pg. 170]** historicamente elaboradas. Pense numa enxada ou em um lápis. A mão humana, que produziu esses objetos, subordina-se a eles, reorganizando os movimentos naturais do homem e formando capacidades motoras novas, capacidades que ficaram incorporadas nesses instrumentos.

Também o domínio da linguagem não é outra coisa senão o processo de apropriação das significações e das operações fonéticas fixadas na língua.

Assim, a assimilação pelo homem de sua cultura é um processo de **reprodução** no indivíduo das propriedades e aptidões historicamente formadas pela espécie humana. A criança, colocada diante do mundo dos objetos humanos, deve agir adequadamente nesse mundo para se apropriar da cultura, isto é, deve aprender a utilizar os objetos. Torna-se, então, condição fundamental para que isso ocorra, que as relações do indivíduo com o mundo dos objetos sejam mediadas pelas relações com os outros indivíduos. A criança é introduzida no mundo da cultura por

outros indivíduos, que a guiam nesse mundo.

H. Piéron resume esse pensamento em uma frase bastante interessante:

> "A criança, no momento do nascimento, não passa de um candidato à humanidade, mas não a pode alcançar no isolamento: deve aprender a ser um homem na relação com os outros homens"[2].

Duas imagens são interessantes aqui: ainda que coloquemos os objetos da cultura humana na gaiola de um animal, isso não torna possível a manifestação das propriedades específicas que estes objetos têm para o homem. O animal não se apropria desses objetos e das aptidões cristalizadas neles. Pode manuseá-los, mas eles não passarão de elementos do meio natural. O homem, ao contrário, aprenderá com os outros indivíduos a utilizá-los, extraindo do objeto aptidões motoras.

Outra imagem é a de uma catástrofe no planeta que eliminasse todos os adultos e preservasse as crianças pequenas. A história seria interrompida, como afirma Leontiev.

> "Os tesouros da cultura continuariam a existir fisicamente, mas não existiria ninguém capaz de revelar às novas gerações o seu uso. As máquinas deixariam de funcionar, os livros ficariam sem leitores, as obras de arte perderiam a sua função estética. A história da humanidade teria de recomeçar"[3]. **[pg. 171]**

Se retomarmos agora a formação biológica de cada indivíduo, com cargas genéticas diferentes, poderemos postular aqui que as disposições inatas que individualizam cada homem, deixando marcas no seu desenvolvimento, não interferem no conteúdo ou na qualidade das possibilidades de desenvolvimento, mas apenas em alguns traços particulares da sua atividade. Assim, a partir do aprendizado ou da apropriação de uma língua tonal, os indivíduos, independentemente de suas cargas hereditárias, formarão o ouvido tonal (capaz de discernir a altura de um complexo sonoro e distinguir as relações tonais). No entanto, nessa população, alguém poderá ter herdado de seus pais

---

[2] Apud A. Leontiev. O desenvolvimento do psiquismo. p. 238.

[3] A. Leontiev. Op. cit. p. 272.

ouvido absoluto, o que lhe dará uma acuidade auditiva diferenciada, possibilitando-lhe tornar-se um músico brilhante.

Essas diferenças entre os indivíduos existem, mas não são elas que justificam as grandes diferenças que temos em nossa sociedade. Pois, repetindo, essas diferenças biológicas geram apenas alguns traços particulares na atividade dos indivíduos. Ou seja, todos aprendem a fazer, só que colorem seu fazer com alguns traços particulares, singulares, individuais. As nossas diferenças sociais são muito maiores — temos crianças que sabem fazer e outras que não aprenderam e, portanto, não desenvolveram certas aptidões. Essas diferenças estão fundadas no acesso à cultura, que em nossa sociedade se dá de forma desigual. Existem crianças que não têm brinquedos sofisticados, e até aquelas que não têm os mais comuns; crianças que não manuseiam talheres ou lápis; crianças que não andam de bicicleta, ou que nunca viajaram. Temos até muitos adultos que não aprenderam a ler e escrever e, portanto, nunca leram um livro; que nunca saíram do local onde nasceram e não sabem que o homem já vai à Lua; nunca viram um avião, nem imaginam o que seja um computador. Esses são alguns exemplos. Não precisamos nos alongar, porque você, com certeza, já percebeu essas diferenças. Ora, se desenvolvemos nossa humanidade a partir da apropriação das realizações do progresso histórico, é claro que, numa sociedade onde essa igualdade não ocorre, fica excluída a possibilidade de igualdade entre os indivíduos.

> "É por isso que a questão das perspectivas de desenvolvimento psíquico do homem e da humanidade põe antes de mais nada o problema de uma organização equitativa e sensata da vida da sociedade humana — de uma organização que dê a cada um a possibilidade prática de se apropriar das realizações do progresso histórico e participar enquanto criador no crescimento destas realizações[4]",

podendo cada um desenvolver seu potencial para que se expressem suas particularidades. **[pg. 172]**

---

[4] A. Leontiev. Op. cit. p. 257.

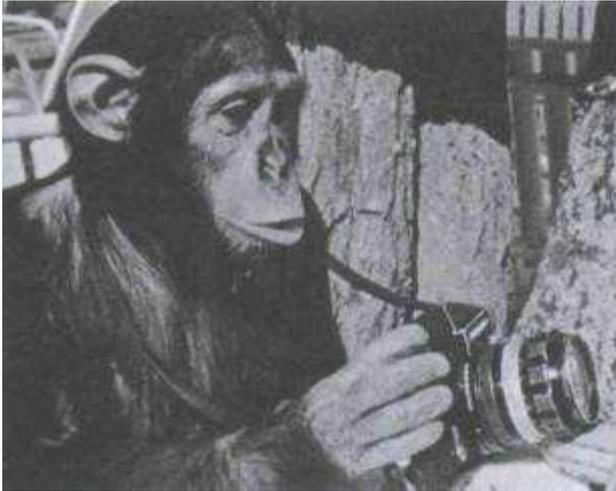
As relações sociais e as atividades do homem no mundo são as responsáveis pela sua configuração como ser.

O QUE CARACTERIZA O HUMANO?

Quando nos colocamos essa questão, estamos querendo explicitar as propriedades ou características que fazem do animal homem um ser humano. O que nos distingue dos outros seres? Quais são nossas particularidades enquanto seres humanos?

O HOMEM TRABALHA E UTILIZA INSTRUMENTOS

Inicialmente, salientamos como característica humana o trabalho e o uso de instrumentos. Alguns animais, talvez a maioria deles, executam atividades que se assemelham ao trabalho humano: a aranha que tece a teia, a abelha que fabrica a colméia e as formigas que incessantemente carregam folhas e restos de animais para sua "cidadela". E poderíamos dizer que as operações desses animais se assemelham às de trabalhadores humanos — tecelões, arquitetos e operários. Mas o mais inábil trabalhador humano difere do mais "habilidoso" animal, pois, antes de iniciar seu trabalho, já o planejou em sua cabeça. No término do processo de trabalho, o homem obtém como resultado algo que já existia em sua mente. O trabalho humano está subordinado à vontade e ao pensamento conceitual.

O uso de instrumentos também não é exatamente uma novidade

Apesar de manipular a máquina fotográfica à semelhança do homem, o macaco não tem consciência de sua utilidade.

no mundo animal. O castor, o macaco, algumas espécies de aves também fazem uso de instrumentos. Mas esse uso está marcado pelo fato de o animal não ter consciência disso. Se um macaco **[pg. 173]** vê à sua frente um pedaço de pau, poderá com ele tentar apanhar uma fruta em local pouco acessível, mas, se não há nenhum instrumento à vista, ele fica sem a fruta. O macaco não tem condições de raciocinar: “Poxa, e aquele pauzinho que eu usei ontem, onde será que eu deixei?”.

O macaco tem a imagem do instrumento, mas não tem o conceito de instrumento. Ele aprende a utilizá-lo, mas não pode dizer ou pensar para que serve.

Uma breve história de um experimento poderá ajudar a entendermos esta afirmação de que o macaco aprende mas não conceitua.

> Numa oportunidade, exatamente para testar este ponto, alguns psicólogos treinaram um macaco de laboratório para apagar fogo — um macaco bombeiro. Primeiro, sabendo que o macaco gostava muito de maçã, eles o treinaram para apanhar uma maçã em uma plataforma um pouco distante de sua gaiola. Sempre que tocava um sinal, o macaco corria em direção à maçã. O próximo passo, sabendo do verdadeiro pavor que os macacos têm do fogo, foi colocar em volta da maçã um pequeno círculo de fogo. Naturalmente, o macaco desistiu da maçã. Em seguida, por meio de condicionamento, ensinaram o pequeno animal a usar um balde com água para apagar o fogo. Depois de bem treinado, veio o passo final. Colocaram a plataforma com a maçã e o círculo de fogo no meio de um tanque com água com altura suficiente para o macaco atravessá-lo. Resultado: o macaco foi até o lugar onde estava a maçã, viu o fogo, saiu do tanque e foi

apanhar o balde com água para apagá-lo.

Veja só, o macaco aprendeu a usar o conteúdo do balde para apagar o fogo, mas não foi capaz de conceitualizá-lo, já que não percebeu que o conteúdo do balde era o mesmo do tanque. Entretanto, se estivesse com sede, ele beberia indistintamente tanto o conteúdo do tanque como o do balde.

Então, para que o instrumento seja considerado um instrumento de trabalho, é necessário que a sua representação na mente **[pg. 174]** seja conceitualizada e, desta maneira, transforme-se em um primeiro dado de consciência.

O HOMEM CRIA E UTILIZA A LINGUAGEM

Para o psicólogo Alexis Leontiev, a linguagem é o elemento concreto que permite ao homem ter consciência das coisas. Mas, para chegar até a linguagem, houve alguns antecedentes. Se raciocinarmos em termos evolutivos (teoria evolucionista de Darwin), o homem teve sua origem a partir de um antropóide.

As condições para que o homem chegasse até a linguagem foram as seguintes:

1. esse antropóide aprendeu a andar sem usar as mãos, ficou ereto e com as mãos livres;
2. esse antropóide vivia em grupo (como ocorreu com muitas espécies de macacos);
3. esse grupo de antropóides tinha dedo opositor, o que permitia a utilização de instrumentos (por exemplo, um pedaço de pau para apanhar alimentos);
4. o sistema nervoso dispunha de suporte mínimo para o desenvolvimento da linguagem.

No decorrer da evolução do homem atual (são cerca de 5 milhões de anos desde o aparecimento do *australopithecus aferensis,* primeiro

antropóide ou macaco com características humanóides, até o *homo neanderthalensi* e o *homo sapiens* primitivos — nossos antepassados diretos, que provavelmente surgiram há 30 mil anos), aprendemos a transformar o instrumento em instrumento de trabalho (instrumento com objetivo determinado), a registrá-lo simbolicamente em nosso sistema nervoso central (aparecimento da consciência) e a denominá-lo (aparecimento da linguagem).

Este desenvolvimento foi, evidentemente, muito lento (5 milhões de anos representam muito, mas muito tempo mesmo...). Cada avanço representou uma enorme conquista para o desenvolvimento da humanidade. A descoberta de que a vocalização (transformação de um grunhido em som com significado) poderia ser usada na comunicação equivale, nos tempos atuais, à descoberta dos *chips* eletrônicos.

O fato é que o instrumento de trabalho induz o aparecimento da consciência (isso ocorre de forma concomitante) e cria as **[pg. 175]** condições para o surgimento da linguagem — três condições que impulsionam o desenvolvimento humano.

O HOMEM COMPREENDE O MUNDO AO SEU REDOR

Todos nós já observamos o comportamento de uma pequena aranha na sua teia. A teia é tecida para garantir sua alimentação e, quando um desavisado inseto bate nessa teia, fica preso a ela. Pronto, o almoço está garantido! O inseto, que também luta pela sobrevivência, debate-se tentando escapar da armadilha. Esta vibração é uma espécie de aviso para a aranha, que dispara em direção a ela e envolve o inseto, aplicando-lhe seu veneno. Se nós pegarmos um diapasão e vibrarmos esse instrumento junto à teia da aranha, estaremos simulando uma situação parecida com a vibração causada pelo inseto. O resultado é que a aranha irá ao encontro do ponto de vibração e envolverá com seu fio aquele ponto vibrante sem nenhum inseto. Esta simples experiência demonstra que o comportamento da aranha é predeterminado, geneticamente marcado.

O homem, diferentemente, compreende o que ocorre na realidade ambiente. Quando percebemos algo, refletimos esse real na forma de imagem em nosso pensamento. Muitos animais apresentam essa possibilidade. Mas nós, homens, compreendemos — relacionando e conceituando — o que está a nossa volta.

A consciência reflete o mundo objetivo. É a construção, no nível subjetivo, da realidade objetiva. Sua formação se deve ao trabalho e às relações sociais surgidas entre os homens no decorrer da produção dos meios necessários para a vida.

Este fator fundamental, a **consciência,** separa o homem dos outros animais e é o que lhe dá condições de avaliar o mundo que o cerca e a si mesmo. Só o homem é capaz de fazer uma poesia perguntando uma coisa muito difícil de responder: Quem sou eu? De onde vim?

Sem dúvida, a compreensão ou o saber que o homem desenvolve sobre a realidade ambiente não se encontra todo como saber consciente — conhecimento. O homem sabe seu mundo de várias formas: através das emoções e sentimentos e através do inconsciente. Portanto, essas formas também se constituem como características do humano.

A consciência (incluída a consciência de si), sentimentos e emoções, o inconsciente podem ser reunidos no que chamamos, em Psicologia, **subjetividade** ou **mundo interno. [pg. 176]**

AFINAL, QUEM É O HOMEM?

Agora temos condições de retomar o provérbio “pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto”, que introduziu nosso capítulo, e questioná-lo. Esse provérbio abandona por completo a noção de ser histórico, social e concreto, quando liga definitivamente o ser que nasce ao ser que morre, ou seja, supõe que não há transformação desse homem. As experiências concretas de vida em determinada época, cultura, classe social, grupo étnico, grupo religioso etc. são, na concepção do provérbio, absolutamente inofensivas, inúteis, sem

influência alguma sobre o ser que nasce. O ser que morre não é pensado como resultante de toda uma vida real, de todo um conjunto de condições materiais experienciadas, que determinam o desenvolvimento do ser que nasceu.

As propriedades que fazem do homem um ser particular, que fazem deste animal um ser humano, são um **suporte biológico** específico, o **trabalho** e os **instrumentos,** a **linguagem,** as **relações sociais** e uma **subjetividade** caracterizada pela consciência e identidade, pelos sentimentos e emoções e pelo inconsciente. Com isso, queremos dizer que o humano é determinado por todos esses elementos. Ele é **multideterminado.**

Questões

1. Explique os mitos do homem natural, do homem isolado e do homem abstrato.
2. Explique a concepção apresentada do homem como ser sócio-histórico.
3. Por que H. Piéron diz que a criança ao nascer não passa de um candidato à humanidade?
4. O que caracteriza o humano? Fale um pouco de cada aspecto.

Atividades em grupo

1. Discuta com seu grupo respondendo à pergunta: Quem é o homem? Utilizem a forma de expressão que desejarem. Apresentem para a classe o resultado da discussão.
2. Discutam a afirmação: O homem aprende a ser homem.
3. "Pau que nasce torto, não tem jeito, morre torto." Discutam essa frase a partir da concepção da multideterminação do homem, utilizando o filme **Trocando as bolas** como base para um debate entre grupos que defendam posições contrárias. **[pg. 177]**

Bibliografia indicada

Sobre este tema, não há uma bibliografia introdutória para o aluno.

Como leitura que aprofunda aspectos abordados neste texto, indicamos: ***A ideologia alemã,*** de K. Marx e F. Engels (Lisboa, Presença; São Paulo, Martins Fontes, 1980). Deste livro, destacamos para leitura o capítulo 1 do 1ª volume.

Psicologia da conduta, de J. Bleger (Porto Alegre, Artes Médicas, 1987), e ***O desenvolvimento do psiquismo,*** de A. Leontiev (Lisboa, Livros Horizonte, 1978), são livros que abordam o desenvolvimento do psiquismo considerando diferentes ordens de determinações.

O aspecto abordado no final do texto da humanização do homem poderá ser aprofundado com a leitura do texto *"Humanização do macaco pelo trabalho",* do livro ***A dialética da Natureza,*** de F. Engels (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976), e do livro ***Pensamento e linguagem,*** de L. S. Vigotski (Lisboa, Antídoto, 1975).

Filmes indicados

A guerra do fogo. Direção Jean-Jacques Annaud (França/Canadá, 1981) – Um filme épico, quase antropológico, sobre o homem primitivo e a descoberta do fogo.

Pode propiciar um bom debate sobre o processo de humanização.

Trocando as bolas. Direção John Landis (EUA, 1983) – Uma comédia em que dois irmãos milionários apostam que podem transformar um corretor de sua empresa em um vagabundo e, ao mesmo tempo, colocar um mendigo vigarista em seu lugar. **[pg. 178]**

CAPÍTULO 12

A inteligência

A inteligência é a solução de um problema novo para o indivíduo, é a coordenação dos meios para atingir um certo fim, que não é acessível de maneira imediata; enquanto o pensamento é a inteligência interiorizada e se apoiando não mais sobre a ação direta, mas sobre um simbolismo, sobre a evocação simbólica pela linguagem, pelas imagens mentais etc. (...)[1]

SOMOS SERES PENSANTES

Somos seres pensantes. Pensamos sobre as coisas passadas, projetamos nosso futuro, resolvemos problemas, criamos, sonhamos, fantasiamos, somos até capazes de pensar sobre nós mesmos, isto é, somos capazes de nos tornar objetos da nossa própria investigação. Fazemos ciência, poesia, música, construímos máquinas incríveis, transformamos o mundo em símbolos e códigos, criando a linguagem que nos permite a comunicação e o pensamento. Não há dúvida de que somos uma incrível espécie de seres!

---

[1] Jean Piaget. A epistemologia genética; Sabedoria e ilusões da Filosofia; Problemas de Psicologia genética, p. 216 (Col. Os Pensadores).

Essa capacidade de pensar, da qual somos dotados, sempre foi objeto de curiosidade dos filósofos, dos cientistas e, dentre eles, dos psicólogos.

Como pensamos? Como resolvemos os problemas que se nos colocam?

Foi a partir de questões assim que se iniciaram investigações científicas para a compreensão da gênese do pensamento humano, ou seja, de como se elabora, como se estrutura esta capacidade.

Um dos mais pesquisados aspectos do pensamento foi a **inteligência. [pg. 179]**

CONCEPÇÕES DE INTELIGÊNCIA

Quino. *Toda Mafalda.* São Paulo, Martins Fontes, 1991. p. 195.

Inteligência e habilidade são aspectos diferentes.

"... uma decisão inteligente." Provavelmente você conhece um comercial de cigarros que utiliza esse *slogan.* Neste comercial podemos identificar uma das concepções que o senso comum apresenta sobre a inteligência: qualidade que as pessoas possuem para resolver corretamente um problema. O comercial coloca como problema o excesso de nicotina e de alcatrão que os cigarros possuem, o qual seria inteligentemente resolvido pela mudança de marca de cigarro, pois a anunciada possui (assim eles dizem) menos alcatrão e menos nicotina, "sem tirar o prazer de fumar".

Outras concepções de inteligência incluem a qualidade de adaptar-

se a situações novas e aprender com facilidade.

As concepções científicas da inteligência não são muito diferentes destas do senso comum. Gohara Yehia conta no livro *Avaliação da inteligência* que, em um

> "simpósio sobre inteligência realizado em 1921, grande número de psicólogos expôs suas opiniões a respeito da natureza da inteligência. Alguns consideravam um indivíduo inteligente na medida em que fosse capaz de um pensamento abstrato; para outros, a inteligência era a capacidade de se adaptar ao ambiente ou a capacidade de se adaptar a situações relativamente novas ou, ainda, a capacidade de aquisição de novos conhecimentos. Houve várias teorias sobre inteligência: as que postulavam a existência de uma inteligência geral, as que postulavam a existência de várias faculdades diferenciadas e as que defendiam a existência de múltiplas aptidões independentes"[2].

Grosso modo podemos dizer que os psicólogos dividiram-se em dois grandes blocos, quanto à compreensão desse aspecto do pensamento (cognição) humano: a abordagem da Psicologia diferencial e a abordagem dinâmica. **[pg. 180]**

A ABORDAGEM DA PSICOLOGIA DIFERENCIAL

A Psicologia diferencial, baseando-se na tradição positivista, acredita que a tarefa da ciência é estudar aquilo que é observável (positivo) e mensurável. Portanto, a inteligência, para ser estudada, deve-se tornar observável. Esta capacidade humana foi, então, decomposta em inúmeros aspectos e manifestações. Nós não observamos diretamente a inteligência, mas podemos medi-la através dos comportamentos humanos, que são expressões da capacidade cognitiva.

Assim, "vemos" e medimos a inteligência das pessoas através de sua capacidade de verbalizar idéias, compreender instruções, perceber a organização espacial de um desenho, resolver problemas, adaptar-se a

---

[2] Gohara Y. Yehia. A natureza e o conceito de inteligência. In: Marília Ancona-Lopez. *Avaliação da inteligência I.* p. 3.

situações novas, comportar-se criativamente frente a uma situação.

A inteligência, nesta abordagem, seria um composto de habilidades e poderia ser medida por meio dos conhecidos testes psicológicos de inteligência.

OS TESTES DE INTELIGÊNCIA

Em 1904, na França, Alfred Binet (1857-1911) criou os primeiros testes de inteligência, que tinham como objetivo verificar os progressos de crianças deficientes do ponto de vista intelectual. Programas especiais eram realizados para o progresso dessas crianças, e os testes tornaram-se necessários para que se pudesse avaliar a eficiência desses programas, isto é, o progresso obtido.

Binet partiu daquilo que as crianças poderiam realizar em cada idade. Vários itens ou problemas eram colocados para as crianças, e, se a maioria delas, numa certa idade, conseguisse realizá-los e a maioria das crianças de uma faixa de idade inferior não conseguisse, esses itens eram considerados como discriminatórios, isto é, estava caracterizada a realização normal de crianças daquela idade.

Ao se examinar uma criança, tornava-se possível avaliar se seu desenvolvimento intelectual acompanhava ou não o das crianças de sua idade.

Os resultados de quase todos os testes de inteligência são apresentados pelo que se denominou **Quociente Intelectual (Q.I.).** Este quociente é obtido relacionando a idade da criança com o seu desempenho no teste, ou seja, verifica-se se ela está no nível de desenvolvimento intelectual considerado normal para sua idade.

Sabemos que uma das curiosidades mais comuns entre os leigos é saber se o quociente intelectual modifica-se ou não no decorrer de nossas vidas. Moreira Leite responde a esta curiosidade afirmando que

> “nada existe, teoricamente, que impeça a modificação do Q.I. para mais ou para menos. Rara entender esse processo, podemos pensar **[pg. 181]** no que ocorre

com o desenvolvimento do corpo: uma criança pode nascer com muita saúde e ter possibilidades de bom desenvolvimento físico; no entanto, se for subalimentada durante vários anos, é provável que apresente um desenvolvimento físico pior do que uma criança que nasceu mais fraca, mas teve melhores condições de alimentação e higiene. Está claro que, nos casos extremos, essas diferenças de ambiente não chegam a eliminar as diferenças de constituição. Por exemplo, se uma criança nasce com graves defeitos físicos, pode continuar deficiente, apesar de condições muito favoráveis para seu desenvolvimento. Não existe razão para que o mesmo não ocorra com o desenvolvimento da inteligência (...) Concluindo, pode-se dizer que o Q.I. tende a ser estável quando as condições de desenvolvimento da criança também o são: se tais condições se modificarem para melhor ou pior, o mesmo acontecerá com o Q.I."[3].

PROBLEMAS DOS TESTES DE INTELIGÊNCIA

Com a utilização dos testes de inteligência, alguns questionamentos foram surgindo:

a. O termo inteligência era compreendido de diferentes maneiras pelos psicólogos construtores dos testes e os testes refletiam essas diferenças. E, apesar de diferentes testes serem considerados como avaliadores da inteligência, o que se viu na prática é que estavam medindo fatores parecidos ou completamente diferentes. Alguns testes avaliavam, fundamentalmente, o aspecto ou fator verbal, enquanto outros, o fator percepção espacial. Assim, um mesmo indivíduo poderia ter um alto quociente intelectual aqui e um baixo ali.

b. A utilização freqüente dos testes levantou um outro questionamento — a rotulação ou classificação das crianças. Avaliadas pelos testes de inteligência e classificadas como **deficientes, normais** ou **superdotadas,** as crianças eram fechadas dentro destas classificações, os pais e professores passavam a agir em função das expectativas que as classificações geravam, e a criança era induzida

[3] Dante Moreira Leite. *Psicologia diferencial*, p. 31-2.

a corresponder às expectativas, comportando-se de acordo com o novo papel imposto.

c. Os testes sofreram também sérios questionamentos pela tendenciosidade que apresentavam, pois eram construídos em função de fatores valorizados pela sociedade, ou seja, fatores que os grupos dominantes apresentavam e que eram considerados como desejáveis. Falar bem, resolver problemas com facilidade, apresentar facilidade para aprender. **[pg. 182]**

A ABORDAGEM DINÂMICA

A abordagem clínica da personalidade, que questionou fundamentalmente a decomposição da totalidade humana em diversos aspectos ou fatores, introduziu, na Psicologia, uma nova forma de interpretar os dados obtidos por meio dos testes psicológicos.

> "Os dados obtidos nos testes deixaram de ser considerados como medidas da inteligência. Passaram a ser vistos como medidas apenas de eficiência do sujeito e as alterações dessa eficiência encaradas como sintomas de perturbações globais e não como indicadores de potencial intelectual deficiente"[4].

Assim, nesta abordagem, o termo inteligência é questionado, porque supõe uma existência distinta do organismo na sua totalidade. A inteligência existiria como algo, ou algum fator no indivíduo, que poderia ser medido e avaliado. Nesta abordagem dinâmica, a inteligência passa a ser um adjetivo — inteligente — que qualifica a produção cognitiva e intelectual do homem. Por isso, nesta abordagem, os dados obtidos nos testes não são medidas da inteligência, mas medidas da eficiência intelectual do indivíduo.

Cabe ressaltar ainda que os níveis baixos nos testes não implicam pouca inteligência, pois nesta abordagem o indivíduo é visto na sua globalidade. A criança que apresenta dificuldades de verbalizar, de resolver problemas, ou de aprender o que lhe é ensinado deve ser

---

[4] 4. Marília Ancona-Lopez. O uso dos testes de inteligência. In: *Avaliação da inteligência I.* p. 52.

compreendida, não como uma criança deficiente intelectual ou pouco **[pg. 183]** inteligente, mas como uma criança que, provavelmente, vive, naquele momento, dificuldades psicológicas, conflitos relacionados ao seu desenvolvimento, sendo um de seus sintomas um rebaixamento da produção intelectual. Esta criança deve ser recuperada em todas as suas capacidades, na sua globalidade.

Na abordagem dinâmica, a inteligência passa a ser um adjetivo — inteligente.

Os testes passam a ser instrumentos auxiliares na identificação de dificuldades, as quais são encaradas como sintomas de conflitos; tornam-se instrumentos para iniciar um trabalho de recuperação, e não instrumentos para finalizar um trabalho de classificação. Além disso, nesta abordagem, os testes tornam-se muitas vezes dispensáveis.

O estudo do comportamento intelectual ou cognitivo do indivíduo, ou outro qualquer, é feito em função de sua personalidade e de seu contexto social. O indivíduo faz parte de um meio, no qual age, manipula, transforma, desenvolvendo concomitantemente suas estruturas psíquicas.

A inteligência deixa de ser estudada como uma capacidade

isolada, para ser pensada como capacidade cognitiva e intelectual que integra a globalidade humana. Assim, quando é enfocada uma produção intelectual do homem, esta é analisada nos seus componentes cognitivos, afetivos e sociais.

A inteligência nesta abordagem não tem lugar de destaque. A noção de unidade do organismo e totalidade de reações enfatizou a impossibilidade de se decompor a personalidade em funções isoladas.

A inteligência, compreendida como capacidade cognitiva ou intelectual, não pode ser estudada, analisada, nem compreendida, isolada da totalidade de aspectos, aptidões, capacidades do ser humano.

Todas as expressões do homem são carregadas de elementos psíquicos, decorrentes de sua capacidade cognitiva, afetiva, corporal. E os atos, que são adjetivados como inteligentes, não estão isentos de componentes afetivos, além dos cognitivos.

Nesta abordagem dinâmica, supõe-se que o indivíduo, quando está bem do ponto de vista da vida psíquica, conseguindo lidar adequadamente com seus conflitos, tem todas as condições para enfrentar o mundo, realizando atos "inteligentes", ou seja, resolvendo adequadamente problemas que se apresentam, sendo criativo, verbalizando bem suas idéias etc.

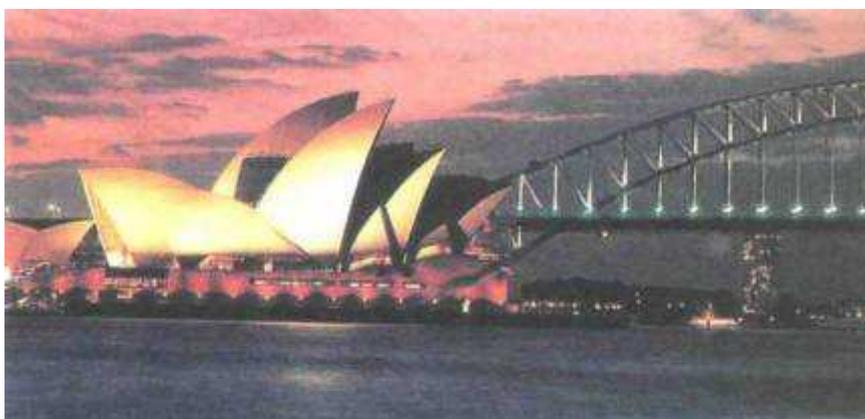
E aqui é fácil dar um exemplo: quando você tem alguma preocupação ou algum conflito que toma grande parte de seu pensamento, você apresenta maior dificuldade para aprender um conteúdo novo ou resolver problemas ou, mesmo, para expressar seus pensamentos. **[pg. 184]**

"O HOMEM NÃO TEM NATUREZA, O HOMEM TEM HISTÓRIA"

Com a afirmação acima, de Ortega y Gasset[5], gostaríamos de enfatizar o aspecto histórico na determinação das capacidades

[5] Ortega y Gasset. Apud Dante Moreira Leite. *Psicologia diferencial*, p. 103.

intelectuais do homem.

Foi o trabalho, a atividade, a ação do homem sobre o mundo real que possibilitou o surgimento da espécie humana como seres pensantes, como vimos no capítulo anterior; e foi também a ação sobre o mundo que possibilitou a gênese do pensamento em cada um de nós, no decorrer de nosso desenvolvimento. E, sem dúvida, o inverso também se deu. Ao transformar-se em ser pensante, o homem modificou sua forma de agir no mundo. Sua ação passou a ser uma ação consciente, seu trabalho proposital e não mais instintivo, como nos animais.

A produção dos homens tem a marca dos seus sonhos.

Marx comparou, assim, o trabalho humano ao trabalho animal:

> "Uma aranha desempenha operações que se parecem com a de um tecelão, e a abelha envergonha muito arquiteto na construção de seu cortiço. Mas o que distingue o pior dos arquitetos da melhor das abelhas é que o arquiteto figura na mente sua construção antes de transformá-la em realidade. No fim do processo de trabalho aparece um resultado que já existia antes idealmente na imaginação do trabalhador. Ele não transforma apenas o material sobre o qual opera; ele imprime ao material o projeto que tinha conscientemente em mira"[6]. **[pg. 185]**

Em cada indivíduo, o aspecto histórico deve estar sempre presente. Para compreendermos a expressão de um ser, seus comportamentos e dificuldades, devemos sempre inseri-lo em sua história pessoal, em sua história social.

---

[6] Karl Marx. Apud H. Braverman. *Trabalho e capital monopolista,* p. 49.

Citamos então M. Mannoni:

"Tanto o nível do Q.I. como a gravidade dos transtornos da atenção, as dificuldades no campo da abstração ou um transtorno escolar têm sentido somente no seio de uma história"[7].

Texto complementar

A INTELIGÊNCIA DA CRIANÇA BRASILEIRA

A pesquisa de campo e a produção de conhecimento sobre a inteligência da criança brasileira têm sido desenvolvidas com maior intensidade nas duas últimas décadas, pelos diferentes cientistas e profissionais. Estes têm dedicado atenção particular às crianças pertencentes a setores de baixa renda que, ao viverem numa situação de carência generalizada, levantam a seguinte indagação: como estas crianças poderão desenvolver sua inteligência e se tornarem assim agentes do processo de conscientização sobre si mesmas e sobre o mundo?

(...) o déficit cognitivo (quando se afasta a hipótese de comprometimento orgânico) deve ser atribuído simultaneamente à interrupção do desenvolvimento endógeno das estruturas de pensamento e à precariedade de estimulação do contexto sociocultural, como acontece com os indivíduos de baixa renda. Quando se comparam as crianças deste nível com as outras de renda mais alta, constata-se que as primeiras estão em situação de desvantagem cognitiva real porque não tiveram a oportunidade de serem solicitadas pelo contexto sociocultural e nem puderam desenvolver suas potencialidades cognitivas, embora esta defasagem possa ser temporária, desde que sejam estimuladas a superá-la, numa fase etária adequada. Assim, conclui-se que qualquer déficit ou desenvolvimento da inteligência depende da interação do indivíduo com o contexto que, nesta dinâmica de interação, constrói a inteligência. (...)

---

[7] Mannoni. Apud Abordagem clínica da inteligência. Dina Galletti M. de Oliveira & Mary Dolores E. Santiago. In: Marília Ancona-Lopez. *Avaliação da inteligência I*. p. 102.

Para Piaget, a cognição é a própria inteligência, e depende da troca do organismo com o meio. Se uma criança tem qualquer "defeito" na cognição, pode-se dizer que houve algum problema nessa troca, e é preciso compensar a deficiência havida na troca. Isso acontece quando a criança não representa adequadamente o que já viveu, quando se expressa mal, ou não sabe falar. Há quem diga que estas crianças da periferia — classificadas por mim como "sem discurso" — têm "outro código" e por isso pensamos que elas se expressam muito mal. Eu não concordo que se trata de "outro código". Essas crianças realmente não sabem falar a respeito do que fazem, a respeito do que vivem, porque não foram solicitadas de forma adequada. Uma vez corrigida esta solicitação, elas podem superar esse "déficit" e tornarem-se capazes de pensar e falar como qualquer um de nós. (...)

Nos primeiros anos de vida, as crianças de classes menos privilegiadas estão mais adiantadas do que as crianças das classes média e alta, no que diz respeito às construções espaço-temporais e causais. Elas têm muito mais desenvoltura nas ações, para correr, pular e cumprir tarefas práticas. Às vezes, uma criança dessas, aos cinco anos, já sabe preparar seu almoço, ou cuidar do irmão mais moço. **[pg. 186]**

Na fase seguinte, quando a criança adquire a possibilidade de elaborar sua vivência em nível da representação, as crianças de classes média e alta passam à frente. Estas têm mais solicitações, mais conversas, mais perguntas, mais livros, enfim mais possibilidades de elaborar suas atividades e vivências.

As crianças de baixa renda têm, em média, um "déficit" cognitivo, ou seja, não são capazes de verbalizar suas ações através de um discurso coerente. Considero isso um "déficit" e não apenas uma "diferença". Isso não significa que elas sejam inferiores: superando este "déficit" elas podem ir até mais longe do que as outras. Estas crianças estão em situação de inferioridade em relação a sua capacidade de expressão, porque a troca do organismo com o meio não foi adequada.

Esta troca com o meio foi adequada em nível prático e material, mas em nível abstrato não foi. Quer dizer, elas não são inferiores, mas estão inferiores. Só que seu problema precisa ser superado na época adequada. Se elas passaram dos dez anos, a situação se complica. Se chegarem à vida adulta, aí a situação fica difícil mesmo.

Trecho de uma entrevista com a professora Zélia Ramozzi Chiarottino,
do Instituto de Psicologia da USP
In: *Psicologia, ciência e profissão.* Brasília, Conselho Federal de Psicologia,
1987, ano 7, n[a] 1. p. 20, 22-3.

Questões

1. O que é a inteligência para o senso comum e para a ciência?
2. Quais as duas abordagens de inteligência que o texto apresenta? Quais as principais diferenças entre elas?
3. O que é quociente intelectual?
4. O quociente intelectual pode-se modificar no decorrer da vida do indivíduo? Explique sua resposta.
5. Quais os três questionamentos feitos aos testes, a partir de sua utilização prática?
6. Como a inteligência é vista, na abordagem integradora do homem?
7. Como os testes são vistos e utilizados nessa abordagem?

Atividades em grupo

1. Discutam a frase “O homem não tem natureza, o homem tem história”, procurando focalizar o aspecto cognitivo do ser humano.
2. Na nossa sociedade, alguns preconceitos permeiam nossas relações, como, por exemplo, mulher é burra e não sabe dirigir automóvel, negro só sabe sambar e jogar futebol, japonês é sempre bom em Matemática. Apontem outros preconceitos (que você mesmo tem) e procurem compreender, .na história desses grupos e em sua inserção na sociedade, a explicação de tais fatos.

3. Usem o texto complementar como referência para discutir o que é **estar** inferior e **ser** inferior, do ponto de vista intelectual.
4. Realizem pesquisas e organizem um debate sobre um tema polêmico e atual: **inteligência emocional**. **[pg. 187]**

Bibliografia indicada

Para o professor

Todo o conteúdo abordado neste capítulo pode ser mais bem desenvolvido através da leitura de ***Psicologia diferencial,*** de Dante Moreira Leite (São Paulo, Ática, 1986. Série Fundamentos, 11), e ***Avaliação da inteligência,*** de Marília Ancona-Lopez, org. (São Paulo, EPU, 1987. Coleção Temas Básicos de Psicologia, I). Nestes dois livros o professor vai encontrar uma visão crítica da Psicologia diferencial e da abordagem mais psicanalítica da inteligência, de forma introdutória e simplificada. Leituras mais aprofundadas poderão ser feitas em ***Psicologia diferencial,*** de Anne Anastasi (São Paulo, Herder, 1965), que é um manual padrão de Psicologia diferencial e acessível por ter fins didáticos. Ainda da mesma autora, há ***Testes psicológicos*** (São Paulo, EPU, 1977). Dentro da abordagem clínica as fontes também são diversas. Indicamos ***Psicologia da conduta,*** de J. Bleger (Porto Alegre, Artes Médicas, 1987), ***Diagnóstico e tratamento dos problemas de aprendizagem,*** de Sara Pain (Porto Alegre, Artes Médicas, 1986), e outros livros da autora.

Filmes indicados

Rain man. Direção Barry Levinson (EUA, 1988) – Um jovem, que vive de negócios pouco lícitos, descobre que tem um irmão autista, internado numa clínica.

Discussão interessante sobre o nível de consciência da realidade e capacidade intelectual. Ao mesmo tempo, permite discussão sobre o preconceito e a questionável noção de nível de inteligência.

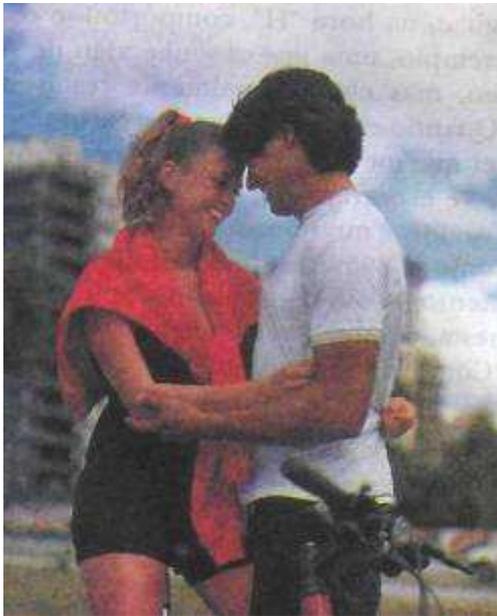
Gênio indomável. Direção Gus Van Sante outros (EUA, 1997) **[pg. 188]**

CAPÍTULO 13

Vida afetiva

A IMPORTÂNCIA DA VIDA AFETIVA

"O coração tem razões que a própria razão desconhece."

Quais são essas razões?

Os afetos podem ser duradouros ou passageiros.

São nossos afetos que dão o colorido especial à conduta de cada um e às nossas vidas. Eles se expressam nos desejos, sonhos, fantasias, expectativas, nas palavras, nos gestos, no que fazemos e pensamos. É o que nos faz viver.

Para falarmos de afetos, seria preferível dar a palavra aos poetas. Estes sim, expressam-nos de uma maneira tão clara, tão precisa, que traduzem com perfeição estados internos que não cabem na racionalidade científica:

Quanto mais desejo

Um beijo seu

Muito mais eu vejo

Gosto em viver.[1] **[pg. 189]**

Por que os psicólogos precisam falar da vida afetiva?

Porque ela é parte integrante de nossa subjetividade. Nossas expressões não podem ser compreendidas, se não considerarmos os afetos que as acompanham. E, mesmo os pensamentos, as fantasias — aquilo que fica contido em nós — só têm sentido se sabemos o afeto que os acompanham. Por exemplo, aquela idéia de que o melhor amigo irá se sair mal em uma competição, só adquire sentido quando descobrimos que sua origem está na inveja que se tem dele. O Psicólogo, em seu trabalho, não pode deixar de lado esse aspecto constitutivo da subjetividade — a vida afetiva — e estudar apenas a vida cognitiva e racional dos indivíduos. Agindo assim, certamente não irá compreendê-los em sua totalidade.

Por tanto amor

Por tanta emoção

A vida me fez assim

Doce ou atroz

Manso ou feroz

Eu, caçador de mim.[2]

Pense em quantas vezes você já programou uma forma de agir e, na hora “H”, comportou-se completamente diferente. Por exemplo, uma jovem soube algo de seu namorado que a aborreceu, mas ela racionalmente resolveu não criar caso e pensou: “Quando ele chegar, vou ser carinhosa e não vou deixar transparecer que me aborreci” e, de repente, quando o tem à sua frente, ela se vê esbravejando, agredindo, enciumada. Seus afetos a traíram. Foi difícil ou, no caso, impossível contê-los. Tanto nesse exemplo, como em muitas situações de vida, não

---

[1] Djavan. Pétala. In: *Luz.* LR Rio de Janeiro, CBS, 138251, 1982. L. A. F. 1.

[2] Sérgio Magrão e Luís Carlos Sá. Caçador de mim. In: *Caçador de mim.* Milton Nascimento. LP. Diadema, Ariola, 201632, 1981. Outro lado. F. 1.

há a mediação do pensamento — são os afetos que determinam nosso comportamento. É nesta circunstância que se ouve aquela frase tão corriqueira: “Como ele é impulsivo!”.

Por isso, os afetos são importantes para os psicólogos.

Marx afirmou “que o homem se define no mundo objetivo não somente em pensamento, senão com todos os sentidos (...). Sentidos que se afirmam, como forças essenciais humanas (...). Não só os cinco sentidos, mas os sentidos espirituais (amor, vontade...)”[3]. **[pg. 190]**

O ESTUDO DA VIDA AFETIVA

O estudo da razão tem sido privilegiado no interesse dos homens, principalmente na ciência, pois os afetos têm sido vistos como deformadores do conhecimento objetivo. Mesmo na Psicologia, não são todas as teorias que consideram a importância da vida afetiva, tendo, muitas delas, priorizado apenas o estudo da cognição, das funções intelectivas.

Consideramos que estudar apenas alguns aspectos do homem é considerá-lo como um ser fragmentado, correndo-se o risco de deixar de analisar aspectos importantes.

Como diz Bader Sawaya:

> “O homem se afirma no mundo objetivo, não só no ato do pensar, mas com todos os sentidos, até com os sentidos mentais (vontade, amor e emoção)”[4].

Minha mãe achava estudo

A coisa mais fina do mundo,

Não é.

A coisa mais fina do mundo é o sentimento.

Aquele dia de noite, o pai fazendo serão,

---

[3] K. Marx. Manuscritos econômicos e filosóficos, p. 149-50.

[4] B. Sawaya. A consciência em construção no trabalho de construção da existência. São Paulo, PUC, 1987, tese de doutoramento (mimeo.).

Ela falou comigo:

“Coitado, até essa hora no serviço pesado”.

Arrumou pão e café, deixou tacho no fogo com

Água quente.

Não me falou em amor,

Essa palavra de luxo.[5]

A vida afetiva, ou os afetos, abarca muitos estados pertencentes à gama prazer-desprazer, como, por exemplo, a angústia em seus diferentes aspectos — a dor, o luto, a gratidão, a despersonalização — os afetos que sustentam o temor do aniquilamento e a afânise, isto é, o desaparecimento do desejo sexual.

Ao procurarmos compreender a vida afetiva, é importante adotarmos a terminologia adequada por tratar-se de uma área de estudo repleta de nuances. Portanto, se até o século 19 usavam-se, indiscriminadamente, termos como emoção e sentimento, hoje, no estudo da vida afetiva, já fazemos uma distinção mais precisa entre esses termos:

• **a emoção:** estado agudo e transitório. Exemplo: a ira.

• **o sentimento:** estado mais atenuado e durável. Exemplo: a gratidão, a lealdade. **[pg. 191]**

OS AFETOS

Os afetos podem ser produzidos fora do indivíduo, isto é, a partir de um estímulo externo — do meio físico ou social — ao qual se atribui um significado com tonalidade afetiva: agradável ou desagradável, por exemplo. A origem dos afetos pode também nascer, surgir do interior do indivíduo.

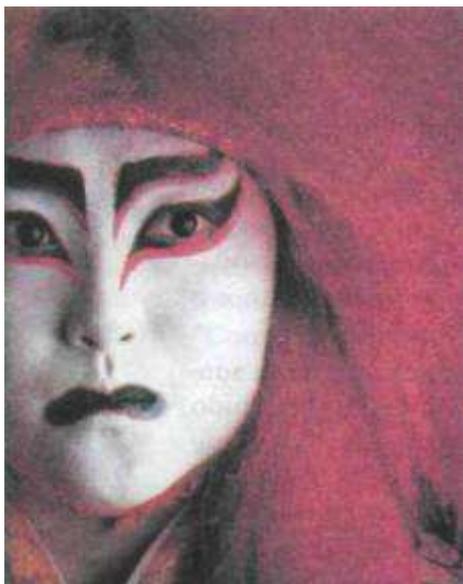
O universo dos afetos é comunicável na medida que as representações de coisa e palavra formam, com os afetos, um complexo

---

[5] Adélia Prado. Ensinamento. In: *Bagagem*. 2. ed. Rio de Janeiro, José Olympio, 1979. p. 124 (Coleção Poiesis).

psíquico inteligível. É importante lembrar aqui que, para a Psicanálise, não há afeto sem representação, isto é, sem idéia. Se assim fosse, poderíamos ter a impressão que existe afeto solto dentro de nós — uma sensação de mal-estar, por exemplo —, isso porque a idéia à qual o afeto se refere pode estar inconsciente.

O prazer e a dor são as matrizes psíquicas dos afetos, ou se constituem em afetos originários. Entre estes dois extremos encontram-se inúmeras tonalidades, intensidades de afetos, que podem ser vagos, difíceis de nomear ou discriminados.

Com açúcar, com afeto
Fiz seu doce predileto
Pra você parar em casa.[6]

Entre o prazer e a dor há inúmeros matizes de afeto.

Existem dois afetos que constituem a vida afetiva: o amor e o ódio. Estão sempre presentes na vida psíquica — de modo mais ou menos integrado —, associados aos pensamentos, às fantasias, aos sonhos e se expressam de diferentes modos na conduta de cada um.

Freud, quando postulou a teoria do Complexo de Édipo, concebeu-o como conflito desses afetos básicos (ambivalência de sentimentos), pois uma das suas principais dimensões é a oposição entre “um amor fundamentado e um ódio não menos justificado, ambos dirigidos à mesma pessoa”[7].

As aparências enganam

[6] Chico Buarque de Hollanda. Com açúcar, com afeto. In: *Chico Buarque de Hollanda.* LP. São Paulo, RCA-Abril Cultural, 1970 (MPB, 4). L.1. F. 2.
[7] Freud. Apud J. Laplanche e J.-B. Pontalis. *Vocabulário da Psicanálise*, p. 51.

Aos que odeiam e aos que amam

Porque o amor e o ódio

Se irmanam na fogueira das paixões[8]. **[pg. 192]**

Os afetos ajudam-nos a avaliar as situações, servem de critério de valoração positiva ou negativa para as situações de nossa vida; eles preparam nossas ações, ou seja, participam ativamente da percepção que temos das situações vividas e do planejamento de nossas reações ao meio. Essa função é caracterizada como **função adaptativa.**

Qual o afeto oculto por esta expressão?

Quando olhaste bem

Nos olhos meus

E o teu olhar era de adeus

Juro que não acreditei

Eu te estranhei

Me debrucei sobre o teu corpo

E duvidei

E me arrastei.[9]

Os afetos também têm uma outra característica — eles estão ligados à consciência, o que nos permite dizer ao outro o que sentimos, expressando, através da linguagem, nossas emoções. E é isso o que fazem, incessantemente, os poetas, até mesmo quando não querem falar:

---

[8] Tunai e Sérgio Natureza. As aparências enganam. In: *Saudade do Brasil.* Elis Regina. LP. Rio de Janeiro, Elektra, 32054, 1980. v. 1. L. B. F. 2.

[9] Chico Buarque de Hollanda e Francis Hime. Atrás da porta. In: *O melhor de Elis.* LP. Rio de Janeiro, Polygram, 6470625, 1979. L. 2. F. 3.

Não quero falar,

Pois sinto.

Não tenho de amar,

Pois amo.[10]

Contudo, muitas vezes os afetos são enigmáticos para quem os sente. Exemplos: quando temos muitos motivos para não gostar de alguém de quem gostamos; ou quando deveríamos ser gratos a alguém de quem temos raiva. Há motivos dos afetos que estão fora do campo da consciência; nem mesmo quem os vivência consegue explicar — só sente a estranheza daquele sentimento que parece “fora do lugar”.

Eu queria ficar triste

Mas não consigo parar de rir...[11] **[pg. 193]**

Os afetos também podem ser enigmáticos para aqueles que os supõem em nós a partir de alguma expressão, isso porque, muitas vezes, nossa reação não condiz com o que sentimos (com que o outro esperava), ou seja, nem sempre o comportamento está em conformidade com os nossos afetos, os quais não queremos (ou não podemos) demonstrar.

Nada ficou no lugar

Eu quero quebrar essas xícaras

Eu vou enganar o diabo

Eu quero acordar sua família

Eu vou escrever no seu muro

E violentar o seu gosto

Eu quero roubar no seu jogo

Eu já arranhei os seus discos.

---

[10] Paulo Benedito Pinheiro (Lentomar de Cascais). Eternidade. In: *Marvento*. São Paulo, Taba, 1981.
[11] Alvin L. e Vinícius Massena. Casa e Jardim. Cantada por Marina Lima.

Que é pra ver se você volta

Que é para ver se você vem

Que é pra ver se você olha pra mim[12].

AS EMOÇÕES

As emoções são expressões afetivas acompanhadas de reações intensas e breves do organismo, em resposta a um acontecimento inesperado ou, às vezes, a um acontecimento muito aguardado (fantasiado) e que, quando acontece...

Nas emoções é possível observar uma relação entre os afetos e a organização corporal, ou seja, as reações orgânicas, as modificações que ocorrem no organismo, como distúrbios gastrointestinais, cardiorrespiratórios, sudorese, tremor. Um exemplo comum é a alteração do batimento cardíaco.

Meu coração

Não sei por quê

Bate feliz

Quando te vê.[13] **[pg. 194]**

Durante muito tempo, acreditou-se no coração como o lugar da emoção, talvez pelo fato de, ao manifestar-se, vir freqüentemente acompanhada de fortes batimentos cardíacos. Por isso, até hoje desenhamos corações para dizer que estamos apaixonados.

Amigo é coisa pra se guardar
Debaixo de sete chaves
Dentro do coração.[14]

Outras reações orgânicas acompanham as emoções e revelam

---

[12] Adriana Calcanhoto. Mentiras.
[13] Pixinguinha. Carinhoso. In: *Pixinguinha.* LR São Paulo, RCA-Abril Cultural, 1970 (MPB, 2). L. 1. F. 2.
[14] Milton Nascimento e Fernando Brant. Canção da América. In: *Saudade do Brasil.* Elis Regina. LP Rio de Janeiro, Elektra, 32054, 1980. v. 2. L. A. F. 4.

vivências ou estados emocionais do indivíduo: tremor, riso, choro, lágrimas, expressões faciais etc. As reações orgânicas fogem ao nosso controle. Podemos "segurar o choro", mas não conseguimos deixar de "chorar por dentro", sentindo aquele nó na garganta e, às vezes, tentamos, mas não conseguimos segurar duas ou três lágrimas que escorrem, traindo-nos, demonstrando nossa emoção.

Assim como o riso e a aceleração dos batimentos cardíacos, o choro — cantado e recantado pelos poetas como expressão de amor, saudade e desejo — é uma das reações mais freqüentes e comuns em nossa cultura.

É possível dissimular as emoções.

Você partiu
Saudades me deixou
Eu chorei[15].

Quem parte leva saudades
De alguém que fica[16].

Todas essas reações de que vimos falando são importantes descargas de tensão do organismo emocionado, pois as emoções **[pg. 195]** são momentos de tensão em um organismo, e as reações orgânicas são descargas emocionais.

Se eu chorasse
Talvez desabafasse
O que sinto no peito
E não posso dizer

[15] Alcebíades Barcellos e Armando V. Marçal. Agora é cinza. In: *Carnaval, confete e serpentina.* Rio de Janeiro, Coopim, 1985.
[16] Henricão e Rubens Campos. Está chegando a hora. In: *Carnaval, confete e serpentina.* Rio de Janeiro, Coopim, 1985.

Só porque não sei chorar

Eu vivo triste a sofrer[17].

Infelizmente, nossa cultura estimula algumas reações emocionais e reprime outras. Os homens sabem bem disso. “Homem não chora” é uma das frases mais comuns na educação de nossos jovens. Infelizmente, o senso comum não foi sensível para aprender com os poetas que se chora, sim, e que choro é expressão de vida afetiva, de amor e de ódio; de força de um organismo que se adapta a uma situação de tensão — nunca sinal de fraqueza!

Por outro lado, as reações emocionais orgânicas são, até certo ponto, aprendidas, ou seja, nosso organismo pode responder de diversas maneiras a uma situação, mas a cultura “escolhe” algumas formas como sendo mais adequadas a determinadas situações ou tipo de pessoas (por exemplo, de acordo com a idade, o sexo ou a posição social). Durante nossa socialização, aprendemos essas formas de expressão das emoções aceitas pelo grupo a que pertencemos.

Assim, passamos a associar reações do organismo às emoções, as quais podemos distinguir. Por exemplo, distinguimos o choro de tristeza do choro de alegria; o riso de alegria do riso de nervoso.

As emoções são muitas: surpresa, raiva, nojo, medo, vergonha, tristeza, desprezo, alegria, paixão, atração física — ora são mais difusas, ora mais conscientes; às vezes encobertas, às vezes não.

As emoções, por estarem ligadas diretamente à vida afetiva — aos afetos básicos de amor e ódio — estão ligadas também à sexualidade (amor). **[pg. 196]**

Quando transmites o calor

De tua mão para o meu corpo

Que te espera

Me deixas louca

---

[17] Max Bulhões e Milton de Oliveira. Não tenho lágrimas. In: *Carnaval, confete e serpentina*. Rio de Janeiro, Coopim, 1985.

E quando sinto que teus braços

Se cruzaram em minhas costas

Desaparecem as palavras

Outros sons enchem o espaço

Você me abraça

A noite passa

Me deixas louca.[18]

Não temos por que esconder nossas emoções. Elas são nossa própria vida, uma espécie de linguagem na qual expressamos percepções internas; são sensações que ocorrem em resposta a fatores geralmente externos. São fortes, passageiras; intensas, mas não imutáveis. Isto quer dizer que o que hoje nos emociona, poderá amanhã não nos emocionar mais.

Essa força e mutabilidade foi expressa neste poema de Vinícius de Moraes:

De tudo, ao meu amor serei atento

Antes, e com tal zelo, e sempre, e tanto

Que mesmo em face do maior encanto

Dele se encante mais meu pensamento

Quero vivê-lo em cada vão momento

E em seu louvor hei de espalhar meu canto

E rir meu riso e derramar meu pranto

Ao seu pesar ou seu contentamento

E assim, quando mais tarde me procure

Quem sabe a morte, angústia de quem vive

Quem sabe a solidão, fim de quem ama

---

[18] A. Manzanero. Me deixas louca. Ver. Paulo Coelho. In: *Trem azul*. LR Rio de Janeiro, Som Livre, 4116006, 1982. Disco 1. L. B. F. 5.

Eu possa me dizer do amor (que tive):

Que não seja imortal, posto que é chama

Mas que seja infinito enquanto dure.[19] **[pg. 197]**

OS SENTIMENTOS

Os afetos básicos (amor e ódio), além de manifestarem-se como emoções, podem expressar-se como sentimentos.

Os sentimentos diferem das emoções por serem mais duradouros, menos "explosivos" e por não virem acompanhados de reações orgânicas intensas.

Assim, consideramos a paixão uma emoção, e o enamoramento, a ternura, a amizade, consideramos sentimentos, isto é, manifestações do mesmo afeto básico — o amor. 96467785

O importante é compreender que a vida afetiva — emoções e sentimentos — compõe o homem e constitui um aspecto de fundamental importância na vida psíquica. As emoções e os sentimentos são como alimentos de nosso psiquismo e estão presentes em todas as manifestações de nossa vida. Necessitamos deles porque dão cor e sabor à nossa vida, orientam-nos e nos ajudam nas decisões. Enfim, são elementos importantes para nós, que não podemos nos compreender sem os sentimentos e as emoções.

Socorro, não estou sentindo nada.

Nem medo, nem calor, nem fogo.

Não vai dar mais pra chorar.

Nem pra rir.

Socorro, alguma alma, mesmo que penada,

me empreste suas penas.

Já não sinto amor nem dor,

---

[19] Vinícius de Moraes. Soneto de fidelidade. In: *Antologia poética*. Rio de Janeiro, José Olympio, 1987. p. 77.

Já não sinto nada.

Socorro, alguém me dê um coração,

Que esse já não bate nem apanha.

Por favor, uma emoção pequena,

Qualquer coisa.

Qualquer coisa que se sinta,

Tem tantos sentimentos,

Deve ter algum que sirva.

Socorro, alguma rua que me dê sentido,

Em qualquer cruzamento,

Acostamento,

Encruzilhada.

Socorro, eu já não sinto nada.[20] **[pg. 198]**

Saber e compreender o mundo que nos rodeia é fundamental para que possamos estar nele. A apreensão do real é feita de modo sensível e reflexivo e, portanto, realizada pelo pensar, sentir, sonhar, imaginar.

Para finalizar este capítulo — o poeta não poderia estar ausente! — escolhemos o trecho de uma poesia cujos versos destacam a importância da vida afetiva:

O que pode o sentimento
não pode o saber
nem o mais claro proceder
nem o mais amplo pensamento.
(...)

Só o amor com sua ciência
nos torna tão inocentes.[21]

[20] Arnaldo Antunes e Alice Ruíz. Socorro. In: *Um som.*
[21] Violeta Parra. Volver a los 17. In: *Geraes.* LR S. Bernardo do Campo, EMI-Odeon, 12973, 1976. L. 1.F. 3.

Texto complementar

O ENAMORAMENTO

Quando nos enamoramos, por muito tempo continuamos a dizer a nós mesmos que não o estamos. Passado o momento em que se revelou o acontecimento extraordinário, retornamos à vida quotidiana e pensamos que tudo foi passageiro. Mas, para nosso espanto, esse momento nos volta à mente, nos cria um desejo, uma ânsia que só se aplacam quando re-vemos a pessoa amada ou escutamos sua voz. Mas tudo volta logo a desaparecer, e dizemos a nós mesmos que foi apenas uma exaltação que não tem importância alguma. Talvez haja um pouco de verdade nisso, pois no começo não se distingue bem se é realmente um enamoramento ou se tudo não passa de uma reestruturação radical do mundo social em que vivemos, e que faz parte orgânica de todos nós. Mas se esse desejo reaparece, e torna a reaparecer e se impõe, então estamos verdadeiramente enamorados. O enamoramento é um processo no qual a outra pessoa, aquela que encontramos e que nos correspondeu, se nos impõe como o objeto pleno do desejo. Esse acontecimento nos impõe a reorganização de tudo, e esse fato obriga-nos a repensar tudo, especialmente o nosso passado. Na realidade, não é um repensar, mas um refazer. É, com efeito, um renascimento. O estado nascente (do enamoramento ou dos movimentos sociais) tem a extraordinária propriedade de refazer o passado. Na vida quotidiana, não podemos refazer o passado. Nosso passado existe com suas desilusões, suas recordações, suas amarguras. (...) As pessoas enamoradas (e muitas vezes ambas conjuntamente) revêem o passado e se dão conta de que o que aconteceu foi assim porque, naquele momento, fizeram opções, que elas quiseram e agora não querem mais. O passado não é negado nem oculto, é privado de valor. É verdade que amei e odiei meu marido, mas não o odeio mais; enganei-me, mas posso mudar. Então o passado se configura como **[pg. 199]** pré-história, e a verdadeira história começa agora. Desse modo terminam o ressentimento, o rancor e o desejo de vingança. Não se pode odiar o que não tem mais valor nem

importância. Essa experiência muitas vezes provoca nos enamorados uma angústia, uma inquietação. A pessoa amada fala na minha frente sobre o seu passado, sobre seus amores e sobre a pessoa com quem se casou ou com quem vive. De início fala com rancor, num desabafo; depois, pouco a pouco, quase com ternura. Diz: "Ele foi mau para mim, mas me ama; gosto dele, não quero fazê-lo sofrer, gostaria que fosse feliz". Essas palavras indicam um distanciamento que existe apenas porque não há mais tensão, nem medo, nem vingança. Mas podem ser interpretadas como um amor que persiste e que, por vezes, provoca ciúme. A pessoa enamorada pode até relacionar-se com o marido (ou com a mulher), se este não cria obstáculo, sem rancor, com afeto. Seu passado adquiriu outro significado à luz de seu novo amor. No fundo, pode até continuar gostando do marido ou da mulher justamente por estar apaixonada. A alegria desse amor a torna dócil, meiga, boa. É geralmente a outra pessoa enamorada que não aceita esse fato, que não acredita nele, que deseja a pessoa amada somente para si. Como cada um dos dois almeja essa exclusividade e essa certeza, ambos se vêem obrigados muitas vezes a se magoarem mais do que cada um desejaria. (...)

Francesco Alberoni. *Enamoramento e amor.*
Trad. Ary Gonzales Galvão. Rio de Janeiro, Rocco, 1986. p. 18-9.

Questões

1. Por que os psicólogos estudam as emoções?
2. Por que, por vezes, as emoções são consideradas como deformadoras da realidade?
3. O que são os afetos?
4. Quais os dois afetos básicos de nossa vida psíquica?
5. O que é a ambivalência de sentimentos?
6. O que são emoções?
7. Por que se pensava que o lugar das emoções era o coração?

8. Quais tipos de reações orgânicas acompanham as emoções?

9. Qual a importância dessas reações orgânicas para a saúde?

10. Como se explica a função adaptativa das emoções?

Atividades em grupo

1. Descreva para seus colegas um momento de emoção que você viveu, procurando completar a descrição com as reações orgânicas que você sentiu.
2. Qual a importância das emoções e sentimentos na nossa vida? Falem de situações que vocês viveram.
3. Discutam a influência da socialização na expressão dos afetos. Vocês conhecem alguma cultura em que as pessoas expressem diferentemente de nós os seus afetos? **[pg. 200]**
4. Escolham uma emoção ou um sentimento e pronunciem-se sobre:
   - o que aquele afeto significa para você;
   - quando e como você o sente?
5. Debatam se os nossos sentimentos e as nossas emoções são sentidos da mesma forma por todos nós. As pessoas sentem emoções sempre da mesma forma?
6. De acordo com o texto complementar, respondam: que é o enamoramento e o que acontece quando nos enamoramos?
7. Discutam um filme visto por vocês e que os tenha emocionado. Falem sobre a emoção sentida e suas causas.

Bibliografia indicada

Para o aluno

É interessante explorar com os alunos a sua própria vivência afetiva, favorecendo a troca de experiências entre eles. A literatura em Psicologia sobre o assunto não é muito adequada para esta fase da

escolarização. Temos, no entanto, ***"Emoção e afetividade",*** texto de Solange Nogueira Buono, publicado no livro ***Psicologia no ensino de 2º grau,*** coordenado pelo Sindicato dos Psicólogos e CRP-06 (São Paulo, Edicon, 1986). Há ainda o capítulo 5 do livro ***Motivação e emoção,*** de Edward Murray (Rio de Janeiro, Zahar, 1971). E, sem dúvida, grande parte dos livros de Psicologia abordam este aspecto, podendo o professor selecionar textos mais simples que complementem o trabalho.

Para o professor

Para os alunos aprofundarem o estudo do tema deste capítulo, sugerimos a leitura de ***Teoria das emoções: introdução à obra de Henri Wallon*** (Lisboa, Moraes, 1981), de M. Martinet. ***O discurso vivo — uma teoria psicanalítica do afeto*** (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982), de André Green, aborda a vida afetiva na obra de Freud e na dos pós-freudianos, como Lacan e Melanie Klein, além de desenvolver uma teoria sobre os afetos baseada na Psicanálise.

Filmes indicados

O cinema é um excelente meio de provocar e reviver emoções. Qualquer filme pode ser visto com proveito para o debate da vida afetiva.
[pg. 201]

CAPÍTULO 14

Identidade

Quem é ela?

Vemos uma pessoa desconhecida em uma festa, no pátio da escola ou no ponto de ônibus. Não sabemos nada a seu respeito. É um enigma a ser desvendado. Será? Nem tanto... A partir do momento que a olhamos, já começamos a conhecê-la: discriminamos seu sexo (homem ou mulher), sua faixa etária (criança, jovem, adulto), sua etnia.

E, se prestamos mais atenção, podemos perceber alguns "detalhes" que fornecem outros indicadores sobre este desconhecido, ou seja, o modo de se vestir e os *piercings* o situam em determinado grupo; o broche na roupa — uma estrela vermelha — "fala" de sua opção por determinado partido político...

Aí, nos aproximamos da pessoa e vem a "famosa" pergunta:

— Qual o seu nome?

Depois dessa primeira pergunta, podemos fazer muitas outras... mais ou menos como aquelas da ficha para procurar emprego, do formulário para fazer crediário ou das entrevistas iniciais com o psicólogo

— onde mora e estuda, a idade, a religião, se trabalha ou não, o que gosta e o que não gosta de fazer, enfim, um roteiro que pode ser interminável e se referir ao presente, ao passado e ao futuro desse desconhecido que começa a deixar de sê-lo.

Conhecer o outro é querer saber quem ele é.

— Quem é você? Quem sou eu?

Perguntas não tão simples de serem respondidas e que acompanham a história da humanidade.

Na Grécia Antiga, na cidade de Delfos, havia o oráculo do deus Apoio, em cujo frontispício havia o lema: "Conhece-te a ti **[pg. 202]** mesmo". Na famosa tragédia de Sófocles *(Édipo rei),* em dúvida quanto à sua origem, Édipo procura este oráculo para saber quem ele é — sua identidade — e a resposta é aterradora: Édipo é aquele que dormiria com a própria mãe e mataria o pai.

Muitos séculos depois, Shakespeare escreveria uma peça — *Hamlet* — cujo mote se vulgarizou: "ser ou não ser... eis a questão". No início deste século, Machado de Assis escreve um romance — *Dom Casmurro* — que é um primor enquanto desafio para a compreensão de quem é a personagem principal, Capitu.

Portanto, saber quem é o outro é uma questão aparentemente simples e se constitui desafio em cada novo encontro e, mesmo nos antigos, porque as pessoas mudam, embora continuem elas mesmas.

Para compreender esse processo de produção do sujeito, que lhe permite apresentar-se ao mundo e reconhecer-se como alguém único, a Psicologia construiu o conceito de **identidade.**

Este conceito, como muitos outros em Psicologia, tem várias compreensões e utiliza contribuições de outras áreas do conhecimento. Vamos elencar as principais.

Carlos R. Brandão, antropólogo e educador[1], diz que a identidade explica o sentimento pessoal e a consciência da posse de um eu, de uma

---

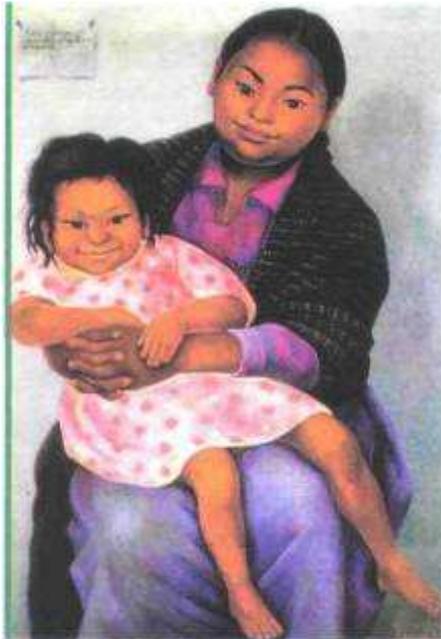
[1] Carlos Rodrigues Brandão. *Identidade e etnia.* São Paulo, Brasiliense, 1986. p. 38.

realidade individual que torna cada um de nós um sujeito único diante de outros eus; e é, ao mesmo tempo, o reconhecimento individual dessa exclusividade: a consciência de minha continuidade em mim mesmo. A referência do autor ao eu em oposição aos outros eus, leva-nos a considerar algo bastante importante: é em relação a um outro — diferente de nós — que nos constituimos e nos reconhecemos como sujeito único. Este aspecto será abordado quando falarmos de identificação e identidade: dois conceitos que, no senso comum, muitas vezes são usados como sinônimos, mas se referem a processos bastante diferentes.

Segundo o psicanalista André Green, o conceito de identidade agrupa várias idéias, como a noção de permanência, de manutenção de pontos de referência que não mudam com o passar do tempo, como o nome de uma pessoa, suas relações de parentesco, sua nacionalidade. São aspectos que, geralmente, as pessoas carregam a vida toda. Assim, o termo identidade aplica-se à delimitação que permite a distinção de uma unidade. Por fim, a identidade permite uma relação com os outros, propiciando o reconhecimento de si. **[pg. 203]**

Entretanto, tais propriedades — constância, unidade e reconhecimento — descrevem um determinado momento da identidade de alguém, mas não são capazes de acompanhar o processo de sua produção e de sua transformação.

Várias correntes da Psicologia (e a Psicanálise, inclusive) nos ensinam que o reconhecimento do eu se dá no momento em que aprendemos a nos diferenciar do outro. Eu passo a ser alguém quando descubro o outro e a falta de tal reconhecimento não me permitiria saber quem sou, pois não teria elementos de comparação que permitissem ao meu eu destacar-se dos outros eus. Dessa forma, podemos dizer que a identidade, o igual a si mesmo, depende da sua diferenciação em relação ao outro.

O primeiro “outro” importante é a mãe (sempre ela!), de quem o bebê vai se diferenciando, aprendendo que não é uma extensão dela.

Mãe-filho: matriz de identidade.

São duas pessoas e, ao mesmo tempo, é o olhar da mãe sobre o bebê que vai dando a ele o seu valor como pessoa. Por isso, as primeiras relações são tão importantes na vida de todas as pessoas. Neste processo de diferenciação, a criança começa a escolher outras pessoas como objeto de identificação, isto é, pessoas significativas que funcionam como modelo em relação ao qual o sujeito vai se apropriando de algumas características, através do processo de identificação, e vai formando sua identidade: o que sou e quero ser, sendo que o que quero ser (o futuro!) já constitui o que sou (o presente). É importante, aqui, esclarecer que o conjunto de experiências, ao longo da vida, permite a cada um "montar" o seu próprio modelo do que pretende ser como homem ou mulher, como profissional, como cidadão etc. Isto porque, o que quero ser como mulher, por exemplo, tem como referência várias mulheres que foram importantes para mim, ao longo de minha vida: é um amálgama de características de minha mãe, daquela professora tão especial, da heroína de um romance e da mãe de uma amiga minha. Este é um modelo com o qual me identifico e vou procurando construir minha identidade.

Como continuo vivendo e tendo experiências com novas pessoas, posso alterar este modelo e, neste momento, podemos perguntar: alguém é sempre igual a si mesmo? Há a possibilidade de mudança de identidade? Se a resposta for afirmativa, estará ocorrendo perda de identidade? **[pg. 204]**

Estas perguntas são importantes porque introduzem a idéia fundamental de que a identidade é algo mutável, em permanente transformação. Assim, chegamos a um ponto bastante interessante!

Como é possível alguém mudar e continuar sendo igual a si mesmo? E é exatamente isso o que acontece. Pense em si até onde sua memória alcança e repare que você e as pessoas nunca duvidaram que você seja você mas, ao mesmo tempo, quantas mudanças ocorreram! Você deixou de ser filho único, não é mais o primeiro aluno da classe; você descobriu que pensa diferente de seus pais em muitas coisas e se deu conta que seu corpo mudou muito — você, que sempre sonhou em ser aeromoça ou bailarina, agora está penando seriamente em se profissionalizar na área de enfermagem... e quantas mudanças ainda ocorrerão!

Para compreender esse processo do ponto de vista teórico, o professor da PUC-SP, Antonio da Costa Ciampa, desenvolveu uma concepção psicossocial da identidade em que esta aparece em sua dimensão de processo. Para este autor, a identidade tem o caráter de metamorfose, ou seja, está em constante mudança. Entretanto, ela se apresenta — a cada momento — como em uma fotografia, como “estática”, como não-metamorfose, escamoteando sua dinâmica real de permanente transformação. Estas transformações referem-se tanto àquelas que são inexoráveis: a passagem da infância para a adolescência e, posteriormente, idade adulta, como àquelas que dependem das oportunidades sociais e do acesso aos bens culturais: a possibilidade de estudar, de cursar uma faculdade, de viajar e de ter acesso a outras experiências culturais, por exemplo.

Para esclarecer melhor este aspecto, o autor utiliza o belíssimo poema de João Cabral de Melo Neto, *Morte e Vida Severina.*

Ao dar nome a alguém, torno esse alguém determinado, substantivo. No poema, o retirante se apresenta ao leitor dizendo assim:

O meu nome é Severino,

não tenho outro de pia.

Como há muitos Severinos,

que é santo de romaria,

deram então de me chamar

Severino de Maria;

como há muitos Severinos

com mães chamadas Maria,

fiquei sendo o da Maria

do finado Zacarias... **[pg. 205]**

As mudanças são incorporadas na identidade

Para não ser confundido com outros tantos Severinos, o retirante procura definir, de uma forma substantiva, quem ele é — um determinado Severino. Mas, ao falar de sua identidade, ele também está falando de uma realidade social. A realidade social em que está inserido, as condições de vida no sertão do Nordeste brasileiro. Ele fala de como a família se estrutura fragilmente (a falta de sobrenome — não tem outro nome de pia, isto é, de batismo), fala da religiosidade do nordestino (o nome do santo de romaria, a quem se pede e se homenageia dando seu nome aos filhos), da morte prematura das pessoas nessa região (o Severino da Maria do finado Zacarias).

Ao falar do contexto social, ele percebe que, cada vez mais, é semelhante a tantos outros Severinos e que não tem como se apresentar. A sua substantivação não é suficiente para definir sua identidade. Ele só consegue expressar a sua particularidade quando, no final desse trecho, nos diz:

Mas, para que me conheçam

melhor Vossas Senhorias

e melhor possam seguir

a história de minha vida,

passo a ser o Severino

que em vossa presença emigra.

Assim, ficamos sabendo exatamente quem é esse Severino, não

na sua definição, na sua substantivação, mas na sua ação, na sua predicação.

É a atividade que constrói a identidade. A predicação é a predicação de uma atividade anterior, que “presentifica” o ser. Entretanto, pelo fato de estarmos inseridos nas organizações, a ação é fragmentada. Eu sou o que faço naquele momento, e não é possível repor o tempo todo minhas outras facetas, minha ação em outros grupos. Na escola, sou reconhecido como um bom estudante ou um bom jogador de basquete; no meu emprego sou um bom arquivista e, junto aos amigos, sou um bom conselheiro. O bom conselheiro não inclui o arquivista, embora ambos se refiram a mim.

A atividade “coisifica-se” sob a forma de personagem. A forma como apresentamos o exemplo já denuncia isso. Sou arquivista porque arquivo e um bom conselheiro porque dou conselhos. Se desistir de arquivar, não serei mais arquivista.

Entretanto, a construção da personagem congela a atividade, e perco a dinâmica de minha própria transformação. A identidade, então, que é metamorfose, apresenta-se como não-metamorfose.

A identidade é sempre pressuposta mas, ao mesmo tempo, tal pressuposição é negada pela atividade, já que, ao fazer, eu me transformo, **[pg. 206]** o que faz da identidade um processo em permanente movimento. Como a personagem que eu represento é congelada pela pressuposição, eu procuro repor a minha identidade pressuposta durante a atividade. O processo de reposição cria a ilusão de que “o mesmo” está produzindo esta nova ação. Isso gera a **identidade-mito** (personagem congelada, independente da ação), em que a atividade aparece padronizada previamente, e passo a ter uma certa ilusão de substancialidade. A personagem subsiste mesmo que já não exista mais a atividade, como é o caso de Severino, que, chegando à cidade, é visto como lavrador — um lavrador que já não lavra, que agora lava carros, trabalha como peão na construção civil ou recolhe sucata nas ruas.

IDENTIDADE E CRISE

Quino. *Toda Mafalda.* São Paulo, Martins Fontes, 1991.

É importante que tenha ficado claro que a identidade é um processo de construção permanente, em contínua transformação — desde antes de nascer até a morte! — e, neste processo de mudança, o novo — quem sou, agora — amalgama-se com o velho — quem fui ontem, quando era adolescente, criança! E isto que dá o fio da história de cada um, mesmo que, pela aparência, seja difícil discernir, por trás do presidente neoliberal, o sociólogo marxista perseguido pela ditadura ou, por trás do apresentador de TV milionário, o antigo camelô das ruas de São Paulo. Um olhar atento, para além das aparências e dos preconceitos, perceberá que o antigo está no novo.

Contudo, há situações em que esse processo de mudança contínuo ocorre de modo intenso, confuso e, muitas vezes, angustiante e doloroso. Falamos, então, em **crise de identidade.**

São momentos, períodos importantíssimos da vida de uma pessoa em que ela procura, com maior ou menor grau de consciência dessa crise, redefinir ou ratificar seu modo de ser e estar no mundo... sua identidade: para si e para os outros.

Um caso exemplar de crise de identidade, em função inclusive de seu caráter inexorável, e que pode ser vivida com mais ou menos sofrimento, é a adolescência. Este período de vida marca a passagem da infância para a juventude quando, independentemente da vontade do indivíduo, grandes mudanças ocorrem em todos os níveis: o corpo transforma-se, o funcionamento bioquímico altera-se, a capacidade intelectual realiza-se com maior flexibilidade — a capacidade **[pg. 207]** de operar com abstrações, de pensar sobre o pensamento — os inte-

resses mudam; o mundo não se restringe ao universo familiar e escolar, e os grupos de pertencimento passam a ter outras expectativas de conduta sobre o adolescente, como a autonomia, o saber cuidar de si, enfim, ocorre uma revolução! E como dar conta de tudo isso que ocorre dentro e fora de mim?! Não sou mais criança, não quero ser e, ao mesmo tempo, gosto de deitar no colo da minha mãe. Posso ou não posso? Não quero desagradar meu pai e tenho uma curiosidade enorme de fumar maconha, no que sou incentivado pelos meus amigos. Como dou conta disso? Sou a única garota da minha turma que ainda não transou, tenho medo da AIDS, meu namorado vive me pressionando para dormirmos juntos e eu também morro de tesão e... de medo! Fui preparado, mesmo antes de nascer, para ser a sétima geração de advogados da minha família, que já teve até um ministro da justiça e, neste momento, o que mais quero é estudar música, ser músico. Como enfrentar a família inteira com o meu desejo?

Quantos conflitos! Quantas dúvidas! **“Ser** ou **não ser,** eis a questão!”

Embora marcada por intensa “turbulência interna”, essa crise pode significar — e, na maioria das vezes, o é — um período de “confusão” criadora, em que há o luto da perda do corpo infantil e a estranheza quanto àquele corpo adulto (ele mesmo!) que o adolescente desconhece e deseja, e que vai se constituindo, inexoravelmente. Às mudanças do corpo correspondem mudanças em sua subjetividade. “O novo corpo é habitado por uma nova mente” (José Outeiral, *Adolescer — estudos sobre adolescência,* ed. Artes Médicas, Porto Alegre, 1994). Novas influências amalgamadas: o grupo de pares; personagens do mundo intelectual, artístico, esportivo, político; aquele professor fantástico; os pais que, sem dúvida, continuam sendo importantes figuras de identificação.

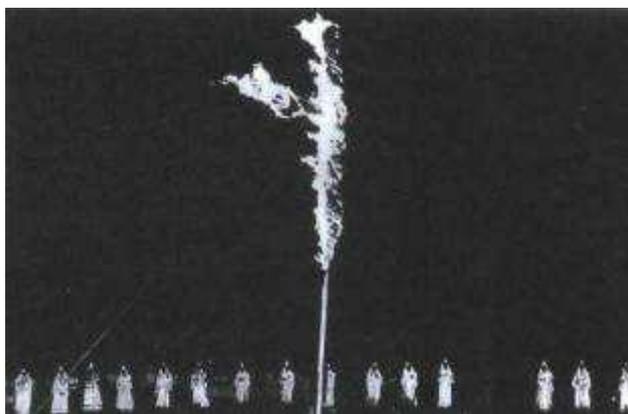
E, de tudo isso produz-se alguém novo, com rupturas mais ou menos intensas com a sua história pregressa mas que, sem dúvida, estará inscrita na sua biografia e, portanto, será constitutivo de sua

identidade tudo o que já viveu.

A crise de identidade na adolescência é algo inevitável, contudo, existem outras crises que são construídas e produzidas pelo próprio indivíduo e/ou por circunstâncias sociais e biográficas.

Uma situação dessa é descrita por Maria Lúcia V. Violante no livro *O Dilema do Decente Malandro,* quando estuda a situação dilemática vivida por jovens autores de ato infracional abrigados em uma instituição de privação de liberdade, em São Paulo: ser “malandro”, isto é, permanecer na criminalidade, ou “decente”, isto é, romper com a trajetória da criminalidade e escolher um projeto de vida de inserção na coletividade. A situação de conflito é concretizada **[pg. 208]** pelas duas referências de identificação que se tornam igualmente importantes: o discurso dos educadores e o discurso dos colegas do seu grupo de referência. Não é fácil decidir: do ponto de vista deste jovem, há perdas e ganhos em qualquer uma das opções.

ESTIGMA

Uma introdução ao estudo da identidade não seria completa se não abordássemos o **estigma.** O que é isso? O estigma refere-se as marcas — atributos sociais que um indivíduo, grupo ou povo carregam e cujo valor pode ser negativo ou pejorativo. Imagine o que significa para um indivíduo, em termos pessoais e sociais, ser egresso da prisão ou de instituição psiquiátrica; ser homossexual, prostituta ou portador do vírus HIV? Imagine o que significou, para o indivíduo, ser judeu na Alemanha nazista, ou negro na África do Sul durante o *Apartheid?*

Ku-Klux-Klan: expressão radical da violência contra os negros.

Estes são atributos facilmente reconhecíveis como carregados de um valor negativo para a maioria das pessoas e determinam, para o indivíduo, um destino de exclusão ou a perspectiva de reivindicação social pelo direito de ser bem tratado e ter oportunidades iguais. O estigma revela que a sociedade tem dificuldade de lidar com o **diferente.** Esta dificuldade é “perpetuada”, ao longo das gerações, pela educação familiar, pela escola, pelos meios de comunicação de massa, por cada um de nós em nosso cotidiano, o que leva à construção de uma carreira moral para o indivíduo estigmatizado, isto é, sua identidade vai incorporar este atributo ao qual corresponde um valor social negativo. Um exemplo chocante e ilustrativo dessa incorporação ocorreu na década de 90, quando uma menina de seis anos foi proibida de freqüentar uma pré-escola e, expulsa de outra, por ser portadora do HIV. Existem inúmeros exemplos como esse, cujo modo de a sociedade lidar vai demonstrando que há um percurso, um destino que estas pessoas devem assumir.

Um aspecto bastante importante desse processo, que pode envolver um indivíduo, um grupo ou um povo inteiro e acompanhar o indivíduo desde o seu nascimento (uma característica física, por exemplo) ou ser adquirido ao longo da vida (assumir a própria homossexualidade) é o atributo negativo pode ser internalizado pelo indivíduo e constituir aspecto importante de sua auto-imagem e auto-estima. **[pg. 209]**

Nesse sentido, é importante prestar atenção a situações semelhantes ao processo de estigmatização que pode permear a vida cotidiana. Exemplo: na escola, a professora que reiteradas vezes afirma que determinado aluno “tem dificuldades”, “é burro”, “cabeça-dura”, “difícil de aprender”, sem dúvida poderá ser uma experiência marcante para ele, que, se internalizar tais comentários, passará a ver a si próprio da forma como a professora o vê e diz ser, e este aluno, que não tem dificuldades, poderá realizar a profecia de fracasso pregada por ela.

PARA FINALIZAR...

Agora que você conhece os vários fatores e processos envolvidos na construção da identidade, imagine um encontro casual com uma pessoa desconhecida. Ao vê-la, você saberá responder às perguntas: Quem é ela? Qual a sua identidade? — Não. Mas, você já sabe algumas “coisas” importantes. E, uma delas, é que a aparência (que inclui o comportamento observável) é um ponto de partida para conhecer esta pessoa.

Os atributos visíveis da identidade são sinais importantes para iniciar a longa trajetória de descoberta do outro. Mas, não são suficientes. Lembre-se: as aparências podem enganar ou... as pessoas estão em contínuo processo de mudança...

Texto complementar

O GRANDE MOTIM

Nos dias de hoje, a cultura se diluiu em entretenimento e publicidade; a juventude, a rebeldia, a autenticidade são traduzidas em imagens que se podem comprar e vestir.

Somente o creme Barbalho
Tornará todo grisalho
Vosso cabelo juvenil;
Garantindo-lhe o respeito
De um ar sisudo e senil
Em cargos de grande efeito!

Nicolau Sevcenko[2]

Toda uma linha de outros produtos se propunha, no início do século, a atender a grande demanda pelo envelhecimento precoce. Tônicos para encorpar e ganhar peso, corantes para barbas e bigodes

[2] Nicolau Sevcenko é professor de história da cultura do Departamento de História da USP.

ralos, óculos e monóculos de vidros grossos e até uma sinistra pomada para amarelar dentes e unhas! Isso sem contar todo o repertório de recursos destinados a manifestar veneranda austeridade: suíças, cãs, casacas, cartolas, bengalas, cebolões, charutos, anéis **[pg. 210]** de cabochão, polainas e comendas. Um vasto arsenal, cujo efeito cumulativo deveria somar a mais avançada idade possível para o portador. A regra era sempre mentir para mais, muito mais!

Parece bizarria ou perversão, mas era um imperativo social. Na sociedade de arrivistas da *belle époque,* a cena pública foi invadida por uma legião de "recém-enriquecidos", os beneficiários dos efeitos somados da revolução científico-tecnológica de fins do século, da expansão imperialista e da Grande Depressão. Na pressa de substituir as elites senhoriais, na correria pelo assalto dos cargos e posições, na ganância pela multiplicação de suas posses e capitais, na sanha para transformar em poder e privilégios a sua força econômica, era preciso disfarçar tanto a obscuridade da sua origem, quanto o caráter repentino de sua arribação. Era preciso recobrir-se de uma patina que simulasse estirpe, tradição e autoridade. Na ausência da aura do tempo, apelava-se, como era bem o caso, para a arte da simulação e a truculência do esnobismo. O mercado logo percebeu que o artigo em maior demanda era o pastiche do ar senhoril. Novas fortunas se fizeram, do dia para a noite, vendendo pacotes de velhice instantânea.

Como nesse mundo patriarcal e machista não se supunha que a mulher tivesse sequer visibilidade pública, seu destino era acompanhar o padrão estabelecido pelos varões. Daí, no caso delas também, todo um complicado acervo de enchimentos, anquinhas, nádegas e seios de borracha, espartilhos, camadas sucessivas de combinações, anáguas e saiotes, forros, estofos, rendas e musselinas, coroado pelos cabelos presos e enrodilhados em pericotes, cobertos pelo véu ou por um chapéu que ocultava o rosto sob a gaze fina. Como se esperava que as mulheres casassem muito cedo, de preferência com homens muito mais velhos, deveriam, assim que consorciadas, assumir ares de matronas. Ainda que

ficassem solteiras por mais tempo, deveriam investir numa aparência senhorial, tanto para evitar a pecha degradante da “Solteirona”, quanto para não serem tomadas por “raparigas”.

A primeira mudança dramática nesse cenário veio com o cinema. Ou, mais precisamente, com David Wark Griffith. Ele inventou o *close-up,* e o *close-up* tornou a juventude um imperativo. Ampliado na tela gigante e todo iluminado, o rosto tinha que ser jovem.

Intensificando os efeitos da luz, ele vislumbrou a mágica essencial do cinema, seu poder de espiritualizar as imagens, de atribuir uma aura luminosa, transformando suas lindas adolescentes em anjos irradiantes. Um desenvolvimento posterior dos estúdios, a arte ilusionista da maquiagem, lhes permitiu fazer atrizes adultas parecerem jovens. A era das estrelas fazia a sua aparição epifânica, hipnotizando as imaginações e difundindo o *sex-appeal.* A revolução passou num instante das telas para as prateleiras das perfumarias e daí para as gavetas e bolsas de todas as mulheres. O mundo nunca mais seria o mesmo. Ainda assim, até o fim da Segunda Guerra, o padrão dominante é o dos adultos de aparência jovial. Cintilam o glamour, o charme, a sedução das *“femmes fatales”,* um universo de desejos e traições, mas um mundo de gente madura, que conhece os códigos e distingue sem problemas o bem e o mal. Se optam pelo erro, é por contingência ou perversão, nunca por ignorância ou ingenuidade. Seus dramas envolvem emoções complicadas e dilemas morais de envergadura trágica. Podia-se rir ou chorar com eles, amá-los ou odiá-los, identificar-se com eles ou rejeitá-los, porque nas voltas e reviravoltas de suas ações eles representavam um mundo que era aquele de todo mundo. Sendo adultos e jovens, eles representavam uma sociedade segura de seus valores e confiante na sua capacidade de construir o futuro, segundo suas mais caras convicções.

A grande mudança veio depois da Guerra. As condições do recrutamento, a extensão e duração do conflito e os entraves à readaptação à vida civil tiveram um enorme impacto sobre a estrutura

familiar, que repercutiu na geração seguinte. Ao mesmo tempo, o *boom* da prosperidade no pós-guerra provou ser altamente seletivo. Era possível a todo jovem conseguir um emprego, mas as universidades, os altos cargos, os melhores salários, os investimentos garantidos, as informações privilegiadas, a parte do leão, enfim, estavam reservados para as famílias dominantes ou os grupos organizados. A terra da oportunidade prometia mais do que conseguia cumprir. Às margens da grande festa consumista iam ficando os desprezados de sempre: **[pg. 211]** os brancos sem acesso à educação, os negros, os índios, os latinos e as legiões de imigrantes flagelados pelo furacão da guerra. Foi dessa horda de renegados que partiu a reação. Se a sociedade filistéia os segregava, eles tomaram a iniciativa da secessão unilateral e passaram a viver num mundo só seu. E esse mundo ficava debaixo do tapete para onde a América tinha varrido tudo o que ela odiava, temia ou abominava.

O ano chave foi 1956. Durante a exibição dos filmes *“Blackboard Jungle”* e *“Rock Around the Clock”,* os jovens por toda parte se punham a dançar sobre as poltronas até arrebentarem os cinemas. Estavam respondendo aos apelos instintuais emanados de músicos negros, como Chuck Berry, Bo Diddley e Little Richard, ou de vozes emergindo da sucata do *“white trash”* sulista, como Elvis Presley, Gene Vincent e Eddie Cochrane. Poetas boêmios com nomes esdrúxulos de imigrantes não integrados — Kerouac, Corso, Ferlinghetti, Ginsberg — tomavam de assalto a recém-aberta *Route 66,* procurando nos aldeamentos indígenas, nos guetos e nos prostíbulos a verdadeira América. Na *Broadway,* Jerome Robbins estreava o bombástico *“West Side Story”,* unindo a tradição cubista dos *Ballets Russes* ao *“jive” e “jitterbugging”* dos guetos negros e ao *“Hot Rhythm”* dos *Zoot Suiters* chicanos. Era a fusão da tradição anarquista com o *“dirty dancing” e* o *“indecent shouting”.* Para os jovens era a insurreição contra a hipocrisia, a desigualdade e a estupidez consumis-ta. Para os guardiães da ordem eram o paganismo, a delinqüência e as trevas. Elvis foi queimado em efígie por todo o território. Era a guerra civil e o fim do consenso cultural.

Esse motim alcançou um pico em 1968, com a *“freak generation”* e a resistência à guerra do Vietnã, e se consumou num espasmo com o gesto *punk* de 76. Quando Andy Warhol equiparou, nas suas séries de serigrafias gigantes de 63 a 67, a garrafa de coca-cola, Marlon Brando, as notas de dólar, Mao Tsé-tung, a lata de sopa, os fugitivos mais procurados, o *drops* furado, a bomba atômica, sua própria mãe e Elvis Presley, a mensagem estava clara. A extinção de um quadro fixo e consensual de valores implodiu a possibilidade de quaisquer nexos coerentes e hegemônicos de significação.

No contexto da expansão das comunicações, a imagem se libertou dos sentidos. A cultura se diluiu em entretenimento e publicidade. A juventude, a rebeldia, a autenticidade são traduzidas em imagens que se podem comprar e vestir. Assim também a seriedade, a compostura e a empáfia. O melhor portanto é compor um bocadinho de cada uma, como a receita ideal para a admiração e o sucesso. Adultescente: o melhor dos dois mundos, sem mais compromissos além da nota fiscal.

Folha de S. Paulo, 20 de setembro de 1998.

Questões

1. Qual a concepção de identidade de Carlos Rodrigues Brandão?
2. *Quais as* propriedades do conceito de identidade proposto por André Green?
3. Fale da importância do “outro” na formação da identidade. Quem são esses “outros”?
4. Qual a concepção psicossocial de identidade?
5. Como se caracteriza a diferença entre mudança (metamorfose) e crise no processo de identidade?
6. O que é estigma? Quais os seus efeitos na trajetória de vida do indivíduo ou grupo estigmatizado?

7. Qual o papel dos sinais aparentes (observáveis) na redescoberta do outro? **[pg. 212]**

Atividades em grupo

1. Discutam e caracterizem a situação de crise de identidade (adolescência) pela qual vocês acabaram de passar ou estão passando.
2. Caracterizem o estigma em relação ao “menino de rua” e conversem sobre as possíveis conseqüências sobre sua trajetória de vida futura.
3. As biografias constituem material interessante para o estudo do tema deste capítulo. Além das publicadas, é possível trabalhar com a própria história de vida ou a de uma pessoa próxima. Procurem analisar os dados que marcam a continuidade e as mudanças na identidade.
4. Como texto complementar, selecionamos um artigo de Nicolau Sevcenko que nos fornece, em uma perspectiva crítica, informações sobre vários momentos histórico-culturais que produziram efeitos sobre a conduta de indivíduos. O texto propõe o debate e a compreensão de uma personagem social do final do século 20 — o “adultescente”. Para vocês, quem é ele? Qual a sua identidade?
5. Tendo como referência o texto complementar, procurem arrolar as novas identidades que estão sendo produzidas no contexto atual. Justifiquem.

Bibliografia indicada

Para o professor

Sobre o tema da identidade, existe um livro bastante difundido, de Erik H. Erikson, ***Identidade — juventude e crise*** (Rio de Janeiro, Zahar, 1976), que aborda a questão do ponto de vista da Psicanálise. Embora muito difundido, sua compreensão implica um domínio da teoria

psicanalítica. Sobre o mesmo tema, existe um livro, do psicólogo brasileiro Antônio da Costa Ciampa, ***A estória do Severino e a história da Severina*** (São Paulo, Brasiliense, 1987). Esse livro utiliza, como ponto de partida, o poema de João Cabral de Melo Neto, ***"Morte e vida Severina",*** e a história verídica de uma migrante nordestina. É uma análise bonita e crítica da construção da identidade, mas, para aproveitar a leitura, é necessária certa familiaridade com o tema. Não é um livro introdutório.

Sobre o estigma, há o livro clássico de Ervinj Goffman — ***Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*** (Rio de Janeiro, Zahar, 1982).

Filmes indicados

O selvagem da motocicleta. Direção Francis Coppola (EUA, 1983)

Vidas sem rumo. Direção Francis Coppola(EUA, 1983)

Filmes sobre gangues de jovens americanos, que falam de conflitos gerados pela ruptura institucional, pelas crises nos grupos e por crises de identidade.

Esposamante. Direção Marco Vicario (Itália, 1978) – Belíssimo filme sobre a transformação de identidade de uma mulher, no início do século 20, que tem seu marido dado como morto. **[pg. 213]**

CAPÍTULO 15

Psicologia institucional e processo grupal

A nossa vida cotidiana é demarcada pela vida em grupo. Estamos o tempo todo nos relacionando com outras pessoas. Mesmo quando ficamos sozinhos, a referência de nossos devaneios são os outros: pensamos em nossos amigos, na próxima atividade — que pode ser assistir a aula de inglês ou realizar nova tarefa no trabalho (que, provavelmente, envolverá mais de uma pessoa); pensamos no nosso namoro, em nossa família. Raramente encontraremos uma pessoa que viva completamente isolada, mesmo o mais asceta dos eremitas levará, para o exílio voluntário, suas lembranças, seu conhecimento, sua cultura. Por encontrarmos determinantes sociais em qualquer circunstância humana[1], podemos afirmar que toda Psicologia é, no fundo, uma Psicologia Social.

Talvez seja por isso que nossas vidas encontram sempre uma certa regularidade, que é necessária para a vida em grupo.

---

[1] Silvia Lane é a autora contemporânea da Psicologia Social que melhor fundamentou esta afirmação (in Lane, S. T. M. & Codo, W. *Psicologia Social: o homem em movimento*. São Paulo, Ed. Brasiliense, 1982), contudo, Sigmund Freud, em 1921, já afirmava que "na vida mental individual aparece integrado sempre, efetivamente o 'outro', como modelo, objeto, auxiliar ou adversário, e deste modo, a psicologia individual é ao mesmo tempo e desde o principio uma psicologia social, no sentido mais amplo, no entanto, plenamente justificado."(ln Freud, Sigmund. *Psicologia de Ias Masas y Analisis del Yo*. Obras Completas, v. III. Madrid, Ed. Biblioteca Nueva, 1973. 3ª ed. p. 2563.)

As pessoas precisam combinar algumas regras para viverem juntas. Se estiver num ponto de ônibus às sete horas da manhã, eu preciso ter alguma certeza de que o transporte aguardado passará por ali mais ou menos neste horário. Alguém combinou isso com o motorista. Dependemos do outro em nosso cotidiano. Um funcionário precisou abrir o portão da escola, cujas dependências já estavam devidamente limpas; um professor nos espera; ao chegar à escola, encontro colegas que também têm aulas no mesmo horário. A esse tipo de regularidade normatizada pela vida em grupo, chamamos de **institucionalização.**

Dada a importância da vida dos grupos (e em grupo) e do processo de institucionalização,, estes dois temas têm se destacado **[pg. 214]** ultimamente no campo da Psicologia Social. O primeiro é recorrente e pode-se dizer que, apesar de sua atualidade, é um tema clássico. Estamos falando da Psicologia dos Grupos, a qual preferimos chamar de **Processo Grupal.** O segundo tema — **Psicologia Institucional** — só é encontrado na literatura especializada a partir da metade do século 20. De certa maneira, estes temas estão interligados, e isso nos levou a abordá-los em um mesmo capítulo.

A CONSTRUÇÃO SOCIAL DA REALIDADE

Para entendermos a Psicologia Institucional, precisamos, primeiro, conhecer o processo de institucionalização que ocorre em nossas sociedades. Na realidade, vivemos mergulhados em instituições e, por isso, antes de entrarmos no assunto, devemos desfazer algumas confusões muito comuns geradas pelos vários entendimentos do que seja “instituição”. O termo é utilizado, de forma corriqueira, para designar o local onde se presta um determinado tipo de serviço — geralmente público, como os serviços de saúde e social. Freqüentemente ouvimos alguém mencionar que trabalha na instituição tal, ou somos orientados a procurar determinada instituição para resolver um tipo de problema. E o caso dos hospitais e centros de saúde, ou dos locais que atendem a crianças e adolescentes. O termo instituição também pode ser

empregado para determinadas organizações sociais, como a família — "A família é uma instituição modelar" — frase mencionada com certa freqüência. Entretanto, quando falarmos aqui no termo instituição, não estaremos nos referindo a esses sentidos mais conhecidos e utilizados no nosso dia-a-dia. Mas, antes de definirmos o termo, vamos identificar a origem do processo de institucionalização da sociedade, o que nos permitirá entender melhor a referência teórica na qual estamos nos fundamentando.

O PROCESSO DE INSTITUCIONALIZAÇÃO

O processo de institucionalização, de acordo com Berger e Luckmann — autores muito usados para definir como se dá a construção social da nossa realidade — começa com o estabelecimento de regularidades comportamentais. As pessoas vão, aos poucos, descobrindo a forma mais rápida, simples e econômica de desempenhar as tarefas do cotidiano. Vamos imaginar o homem primitivo: no momento em que começou a ter consciência da realidade que o cercava, ele passou a estabelecer essas regularidades. Um grupo social que vivesse, fundamentalmente, da pesca, estabeleceria formas práticas que garantissem a maior eficiência possível na realização **[pg. 215]** da tarefa. Pode-se dizer que um hábito se estabelece quando uma dessas formas repete-se muitas vezes. Um hábito estabelecido por razões concretas, com o passar do tempo e das gerações, transforma-se em tradição. E o que acontece? As bases concretas, estabelecidas com o decorrer do tempo, não são mais questionadas. A tradição se impõe porque é uma herança dos antepassados. Se eles determinaram que essa é a melhor forma, é porque tinham alguma razão. Quando se passam muitas gerações e a regra estabelecida perde essa referência de origem (o grupo de antepassados), dizemos, então, que essa regra social foi institucionalizada.

A monogamia — o casamento somente entre duas pessoas — pode ser considerada uma dessas instituições. É sabido que as

sociedades primitivas não a conheciam. Os casamentos eram poligâmicos. A monogamia surge, então, na Grécia antiga e no Oriente Médio com o estabelecimento da propriedade privada e a descoberta da paternidade biológica. Entre os povos primitivos, o papel de pai era atribuído ao irmão materno mais velho; as famílias eram matrilineares (baseadas na linhagem materna) e, provavelmente, imperava o matriarcado. No início do modo de produção escravagista da organização social antiga (como foi o caso da Grécia), o surgimento das cidades, da propriedade privada e a descoberta da paternidade biológica colocavam o homem da época diante de uma questão: a herança. As pessoas (no caso, os homens) que acumulavam riquezas durante sua vida não tinham para quem deixá-las. A família paterlinear e o casamento monogâmico foi a forma de organização encontrada que definia, claramente, uma maneira de perpetuar a propriedade através da herança. O filho passou a ser o herdeiro dos bens paternos. Para isso, estes homens proprietários passaram a estabelecer, como regra, que suas mulheres deveriam manter relações sexuais somente com eles próprios (em função da descoberta do funcionamento da paternidade biológica) e, assim, teriam certeza de que o filho lhes pertencia. Hoje, qualquer pessoa de nossa sociedade ocidental, se questionada sobre a monogamia, dirá que o casamento se dá desta forma porque “é natural”. Curiosamente, ainda hoje temos culturas, como a muçulmana, que não adotam a monogamia como regra e, apesar dessa evidência contrária, alguém de nossa cultura continuará considerando a monogamia natural. A este fenômeno chamamos de instituição. **[pg. 216]**

A repetição de uma tradição é a base do processo de institucionalização.

INSTITUIÇÕES, ORGANIZAÇÕES E GRUPOS

A **instituição** é um valor ou regra social reproduzida no cotidiano com estatuto de verdade, que serve como guia básico de comportamento e de padrão ético para as pessoas, em geral. A instituição é o que mais se reproduz e o que menos se percebe nas relações sociais. Atravessa, de forma invisível, todo tipo de organização social e toda a relação de grupos sociais. Só recorremos claramente a estas regras quando, por qualquer motivo, são quebradas ou desobedecidas.

Se a instituição é o corpo de regras e valores, a base concreta da sociedade é a **organização.** As organizações, entendidas aqui de forma substantiva, representam o aparato que reproduz o quadro de instituições no cotidiano da sociedade. A organização pode ser um complexo organizacional — um Ministério, como, por exemplo, o Ministério da Saúde; uma Igreja, como a Católica; uma grande empresa, como a Volkswagen do Brasil; ou pode estar reduzida a um pequeno estabelecimento, como uma creche de uma entidade filantrópica. As instituições sociais serão mantidas e reproduzidas nas organizações. Portanto, a organização é o pólo prático das instituições.

O elemento que completa a dinâmica de construção social da realidade é o **grupo** — o lugar onde a instituição se realiza. Se a instituição constitui o campo dos valores e das regras (portanto, um campo abstrato), e se a organização é a forma de materialização destas regras através da produção social, o grupo, por sua vez, realiza as regras e promove os valores. O grupo é o sujeito que reproduz e que, em outras oportunidades, reformula tais regras. É também o sujeito responsável pela produção dentro das organizações e pela singularidade — ora controlado, submetido de forma acrítica a essas regras e valores, ora sujeito da transformação, da rebeldia, da produção do novo.

A IMPORTÂNCIA DO ESTUDO DOS GRUPOS NA PSICOLOGIA

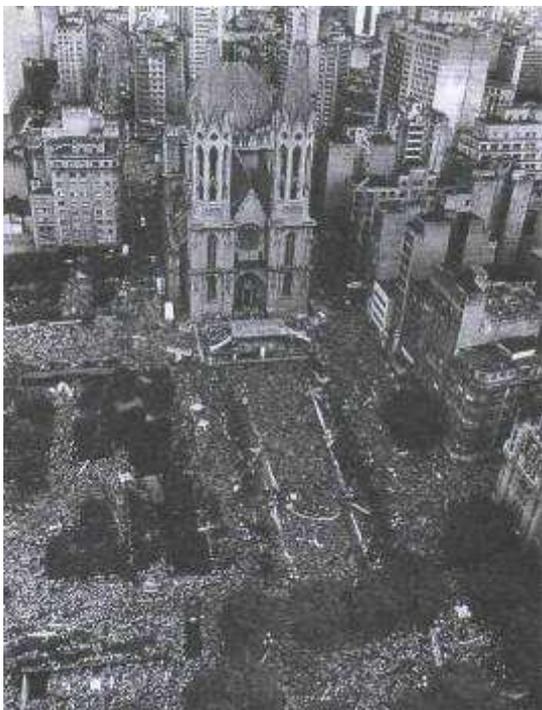
Quando falamos em grupos, estamos abordando um tema que, de certa forma, é o tema fundante da Psicologia Social. Os primeiros estudos sobre os grupos foram realizados no final do século 19 pela então denominada Psicologia das Massas ou Psicologia das Multidões. Um dos primeiros pesquisadores deste assunto foi Gustav Le Bon, autor de um conhecido tratado intitulado "Psicologia das Massas" *(Psicologie des Foules,* no francês). Pode-se dizer que, de uma certa maneira, os pesquisadores do final do século 19 foram **[pg. 217]** influenciados pela Revolução Francesa[2] e, mais precisamente, pelo impacto que causou nos pensadores do século 18 (como foi o caso de Hegel). Os pesquisadores se perguntavam o que teria sido capaz de mobilizar tamanho contingente humano, como o que fora mobilizado durante essa revolução.

O que pode levar uma multidão a seguir um líder?

O que se perguntava no campo da Psicologia era o que levaria uma multidão a seguir a orientação de um líder mesmo que, para isso, fosse preciso colocar em risco a própria vida. Qual fenômeno psicológico possibilitaria a coesão das massas? Estas perguntas não eram descabidas como, infelizmente, foi possível observar

[2] Este fenômeno, hoje tão comum, era novidade na época. A Revolução Francesa espalhou uma vaga revolucionária que atingiu toda a Europa, principalmente a Alemanha, ecoando até mesmo na América Latina, com lutas de libertação nacional, como a ocorrida no Peru. A despeito do processo de independência dos Estados Unidos da América do Norte haver ocorrido um pouco antes da Revolução Francesa, estes dois episódios inauguraram os governos democráticos modernos.

durante o processo de ascensão do governo do 3 º Reich —Adolf Hitler — na Alemanha, na década de 30. Este triste episódio, que levou o mundo à 2ª Grande Guerra (de 1939 a 1945), exemplificou as possibilidades de manipulação das massas.

O caso da Alemanha nazista foi surpreendente porque demonstrou até que ponto é possível produzir uma forma de hipnotismo coletivo. Entretanto, nem sempre os episódios de mobilização popular podem ser considerados um fenômeno irracional em que as pessoas perdem momentaneamente sua capacidade de discernir a realidade, ficando à mercê de um líder carismático que, na verdade, tenciona manipulá-las em função de interesses particulares ou políticos. Hoje, sabemos que, em diversas ocasiões, as pessoas se unem e formam massas compactas muito organizadas e autônomas, com objetivos claros e racionais. Um exemplo dessa capacidade de mobilização ocorreu em nosso País, em 1984, por ocasião da campanha das Diretas Já, episódio importante para a queda da ditadura militar. Milhões de pessoas que foram às ruas e aos comícios estavam conscientes de sua participação. **[pg. 218]**

Apesar de a Psicologia Social surgir com o estudo das massas, será com grupos menores, os quais possuem objetivos claramente definidos, que se desenvolverá a pesquisa de grupos. Esse desenvolvimento ocorre a partir de 1930, com a chegada, aos Estados Unidos, de Kurt Lewin — professor alemão refugiado do nazismo. Lewin passou a pesquisar no Massachusetts Institute of Technology (MIT) — um renomado instituto americano — onde desenvolveu a primeira teoria consistente sobre grupos. Essa teoria influenciou tanto a Psicologia, que a partir dela surgiu um campo na

Psicologia Social denominado **Cognitivismo**. O trabalho de Lewin também influenciou bastante o desenvolvimento de uma teoria organizacional psicológica que, nas empresas, é aplicada no estudo das relações humanas no trabalho.

A possibilidade de aplicação imediata desta teoria ao campo organizacional impulsionou o desenvolvimento dos estudos sobre grupos nos Estados Unidos. Tanto as indústrias quanto as Forças Armadas investiram recursos financeiros na produção de pesquisas que revelassem como os grupos funcionavam e como poderiam ser motivados para o trabalho. Na década de 30, Elton Mayo realizou uma pesquisa que se tornaria o paradigma dos estudos motivacionais na área organizacional. Aplicada na fábrica Hawthorne, da Western Electric Company (empresa americana de eletricidade), tinha, como objetivo, estudar a relação de fadiga nos operários a partir de uma série de variações experimentais **[pg. 219]** introduzidas na relação de trabalho, como a freqüência de pausa para descanso, a quantidade de horas trabalhadas, a natureza dos incentivos salariais. No entanto, Mayo e seus colaboradores depararam-se com um outro fenômeno: o das relações interpessoais (entre os operários, entre os operários e a administração). A observação dessas relações deu novo rumo à pesquisa, que priorizou o estudo da organização social do grupo de trabalho, das relações sociais entre o supervisor e os subordinados, dos padrões informais que dirigem o comportamento dos participantes num grupo de trabalho, dos motivos e das atitudes dos operários no contexto do grupo[3]. Esta pesquisa praticamente inaugurou a área da

A Psicologia contribui para o desenvolvimento do estudo das relações humanas no trabalho.

[3] Dorwin Cartwright & Alvin Zander. *Dinâmica de Grupo: Pesquisa e Teoria.* EPU/EDUSR São Paulo, 1975. 2 vol., 3ª reimp., p. 18.

Psicologia Organizacional e mudou, consideravelmente, o pensamento sobre os problemas industriais.

A DINÂMICA DOS GRUPOS

Exemplos mais detalhados da teoria dos grupos elaborada por Lewin e levada adiante por seus colaboradores podem ser encontrados no compêndio escrito por Cartwright e Zander, editado pela primeira vez em 1953, nos Estados Unidos. Os dois volumes trazem uma síntese de tudo o que foi produzido sobre dinâmica de grupo a partir dos estudos iniciais de Kurt Lewin. Exemplos de temas abordados: coesão do grupo (condições necessárias para a sua manutenção); pressões e padrão do grupo (argumentos reais ou imaginários, manifestos ou velados que seus membros utilizam para garantir a fidelidade dos demais aos objetivos do grupo e ao padrão de conduta estabelecido); motivos individuais e objetivos do grupo (elementos que garantem fidelidade e que estão relacionados com a escolha que cada indivíduo faz ao decidir participar de um grupo); liderança e realização do grupo (força de convencimento — carisma — exercida por um ou mais indivíduos sobre os outros e o tipo de atividade exercida pelo grupo); e, por fim, as propriedades estruturais dos grupos (padrões de comunicação, desempenho de papéis, relações de poder etc.).

Como já foi dito anteriormente, as pessoas vivem, em nossa sociedade, em campos institucionalizados. Geralmente moram com suas famílias, vão à escola, ao emprego, à igreja, ao clube; convivem com grupos informais, como o grupo de amigos da rua, do bar, do centro acadêmico ou grêmio estudantil etc. Em alguns casos, a institucionalização nos obriga a conviver com pessoas que não escolhemos. Quando conhecemos nossa primeira classe no ensino médio ou na universidade, descobrimos que vamos conviver com um grupo de 20, 30 ou 40 pessoas com as quais — como geralmente **[pg. 220]** acontece — não tínhamos nenhum contato. A essa forma de convívio que independe da nossa escolha chamamos de **solidariedade**

mecânica. A afiliação a um grupo independe da nossa vontade no que diz respeito à escolha dos seus integrantes. A **solidariedade orgânica** é a forma de convívio na qual nos afiliamos a um grupo porque escolhemos nossos pares. É o caso do grupo de amigos que se reúne nos finais de semana para jogar futebol ou que decide formar uma banda. A afinidade pessoal é levada em consideração para a escolha do grupo. Nos grupos em que predomina a solidariedade mecânica, geralmente formam-se subgrupos que se caracterizam pela solidariedade orgânica, como é o caso das "panelinhas" em sala de aula ou do grupo de amigos em uma fábrica ou escritório.

No campo teórico até aqui mencionado, pode-se definir o grupo como um todo dinâmico (o que significa dizer que ele é mais que a simples soma de seus membros), e que a mudança no estado de qualquer subparte modifica o estado do grupo como um todo. O grupo se caracteriza pela reunião de um número de pessoas (que pode variar bastante) com um determinado objetivo, compartilhado por todos os seus membros, que podem desempenhar diferentes papéis para a execução desse objetivo.

Quando um grupo se estabelece (uma "panelinha" na sala de aula, um grupo religioso ou uma gangue de adolescentes), os fenômenos grupais anteriormente mencionados passam a atuar sobre as pessoas individualmente e sobre o grupo, ao que chamamos de **processo grupal.** A coesão é a forma encontrada pelos grupos para que seus membros sigam as regras estabelecidas. Quando alguém começa a participar de um novo grupo, terá seu comportamento avaliado para verificação do grau de adesão. Os membros mais antigos já não

A torcida organizada é um exemplo de grupo que impõe regras para a participação de seus membros.

sofrem esse tipo de avaliação e se, eventualmente, quebram alguma regra (que não seja muito importante), não são cobrados por isso. Ocorre que, no caso dos membros mais antigos, é conhecido o grau de aderência ao grupo e sabe-se que eles não jogam contra a manutenção do grupo. Esta “certeza” da fidelidade dos membros é o que chamamos de **coesão grupal.** Os grupos, de acordo com suas características, apresentam maior ou menor coesão grupal. **[pg. 221]** Uma torcida organizada de futebol, como as do Flamengo, Corinthians, Atlético Mineiro ou Grêmio (para citar algumas), exigirá de seus membros um grau de fidelidade bem forte porque necessita de um grau de coesão alto para manter o grupo. Já um grupo de jovens que participam de reuniões religiosas nos finais de semana numa igreja católica, precisaria de alguma coesão para manter o grupo, mas não em alto grau. Grupos com baixo grau de coesão tendem a se dissolver, como geralmente acontece com associações de pais em colégios. Além de reunirem-se eventualmente, poucos membros participam das reuniões (por isso, carinhosamente chamamos o grupo de “grupo dos que vêm”).

É possível notar que, de certa forma, os outros elementos, como pressões e padrão do grupo, motivos individuais e objetivos do grupo, já estão presentes na definição da coesão. A fidelidade ao grupo dependerá do tipo de pressão exercida pelo grupo em relação aos novatos e aos outros membros visando manter a concepção central, ou seja, os objetivos que levaram à sua fundação. Os motivos individuais são importantes para a adesão ao grupo. Alguém que pretenda ingressar num grupo jovem de góticos (jovens que costumam andar cora roupas escuras, visitar cemitérios, ouvir música do gênero gótico etc.) está se dispondo, individualmente, a mudar o seu modo de ser. Outro aspecto que envolve a individualidade é a resposta que o grupo dá às diferenças individuais. Elas serão admitidas desde que não interfiram nos objetivos centrais do grupo, na sua idéia central ou nas suas características básicas. O participante de uma torcida organizada não pode querer mudar de time (virar a casaca) e argumentar que se trata de uma questão individual. Seria, evidentemente, excluído do grupo. Mas poderia

ir ao jogo sem a camisa do clube, argumentando não ter tido tempo de passar em casa e se preparar. Os objetivos do grupo irão sempre prevalecer aos motivos individuais, mas dependendo desse objetivo, as diferenças individuais poderão ser admitidas. Quanto mais o grupo precisar garantir sua coesão, mais ele impedirá manifestações individuais que não estejam claramente de acordo com seus objetivos.

A questão da liderança pode representar um capítulo à parte na discussão sobre a teoria dos grupos. Foi entre 1935 e 1946 que Kurt Lewin desenvolveu uma teoria consistente, que avaliava o clima grupal e a influência das lideranças na produção da atmosfera dos grupos. Lewin argumentava que o clima democrático, autoritário ou o *laissez-faire* dependiam da vocação do grupo e do estabelecimento de lideranças que os viabilizassem. Assim, um grupo com vocação autoritária (entenda-se: um grupo cujos membros acreditassem nesta **[pg. 222]** forma de organização na sua relação grupal) necessitaria de um líder autoritário. Um grupo democrático exigiria uma liderança democrática e um grupo sem preocupações com sua organização, ou não teria liderança, ou teria um líder que não lhe daria direção (seria um estilo anárquico, no sentido mais geral do termo). O importante desta classificação feita por Lewin foi a descoberta de que os grupos democráticos são, a longo prazo, os mais eficientes. Já os autoritários têm uma eficiência imediata, na medida em que são muito centralizados e dependem praticamente de seu líder. Mas são pouco produtivos, pois funcionam a partir da demanda do líder, e seus membros são, geralmente, cumpridores de tarefas. Os grupos democráticos exigem maior participação de todos os membros, que dividem a responsabilidade da realização da tarefa cora sua liderança. Este tipo de grupo pode tornar-se mais competente ainda quando sua liderança for emergente, isto é, quando se desenvolver de acordo com o objetivo ou tarefa proposta pelo grupo.

Muitos foram os autores que sucederam Lewin na discussão da estrutura e do funcionamento dos grupos. Neste livro, você tomou conhecimento das diversas formas que podemos definir a Psicologia. O

mesmo ocorre com a definição de grupo, do qual teremos uma visão de acordo com a teoria em pauta. Seria muito extenso e cansativo relatar aqui toda a história das definições de grupo no campo da Psicologia. Mas algumas são muito importantes para quem quiser se aprofundar nesse assunto, como a de Jacob Moreno (Psicodrama), a de Didier Anzieu (vale conferir sua discussão sobre grupos), e a de W. Bion (visão psicanalítica).

GRUPOS OPERATIVOS

Mais recentemente, o francês Pichon-Rivière, radicado na Argentina, desenvolveu uma abordagem de trabalho em grupo (a qual denominou "Grupos Operativos") baseado tanto na tradição legada por Lewin quanto nos conhecimentos psicanalíticos. De acordo com o psicólogo Saidon, estudioso da obra de Pichon-Rivière,

> "o grupo operativo se caracteriza por estar centrado, de forma explícita, em uma tarefa que pode ser o aprendizado, a cura (no caso da psicoterapia), o diagnóstico de dificuldades etc. Sob essa tarefa, existe outra implícita subjacente à primeira, que aponta para a ruptura das estereotipias que dificultam o aprendizado e a comunicação.[4]" **[pg. 223]**

Na verdade, o grupo operativo configura-se como um modo de intervenção, organização e resolução de problemas grupais, baseado em uma teoria consistente, desenvolvida por Pichon-Rivière e conhecida como **Teoria do Vínculo.** Tal abordagem transformou-se num poderoso instrumento de intervenção em situações organizacionais e é muito usada hoje em dia. Através de sua aplicação, é possível acompanhar determinado grupo durante a realização de tarefas concretas e avaliar o campo de fantasias e simbolismos encobertos nas relações pessoais e organizacionais dos seus diferentes membros.

[4] Osvaldo I. Saidon. *O Grupo Operativo de Pichon-Rivière.* In Baremblitt, Gregório (Org.). *Grupos: Teoria e Técnica.* Graal, Rio de Janeiro, 1982. p. 183.

O PROCESSO GRUPAL

O desenvolvimento de uma Psicologia Social Crítica, a partir de 1970, levou tanto Silvia Lane quanto Martin-Baró[5], cada um a seu modo, a desenvolver uma consistente crítica aos modelos teóricos existentes. Tal crítica procura resguardar aspectos funcionais da dinâmica dos grupos — no que concordam com Lewin. No entanto, Lane e Baró questionam os autores cognitivistas (os seguidores de Lewin) pela maneira estática como enquadram o grupo. Da mesma forma, consideram positivo o enquadramento psicanalítico, o qual leva em conta a dinâmica interna dos grupos, criticando, contudo, a visão anistórica destes teóricos. A teoria de Pichon-Rivière também sofrerá algumas críticas. O fundamental nesta visão é considerar que não existe grupo abstrato mas, sim, um processo grupal que se reconfigura a cada momento. Silvia Lane detecta categorias de produção grupal, que define como:

1. **Categoria** de produção — a produção das satisfações de necessidades do grupo está diretamente relacionada com a produção das relações grupais. O processo grupal caracteriza-se como atividade produtiva de caráter histórico.
2. **Categoria de dominação** — os grupos tendem a reproduzir as formas sociais de dominação. Mesmo um grupo de características democráticas tende a reproduzir certas hierarquias comuns ao modo de produção dominante (no nosso caso, o modo de produção capitalista).
3. **Categoria grupo-sujeito** (de acordo com Lourau) — trata-se do nível de resistência à mudança apresentada pelo grupo. Grupos **[pg. 224]** com menor resistência à autocrítica e, portanto, com capacidade de crescimento através da mudança, são considerados grupos-sujeitos. Os grupos que se submetem cegamente às normas institucionais e apresentam muita dificuldade para a mudança são os grupos-

[5] Importante psicólogo social espanhol que desenvolveu sua obra em El Salvador — país da América Central.

sujeitados.

A categoria de produção pode ser entendida como a influência subjetiva da dinâmica do grupo no seu produto final, na realização de seus objetivos. Mas é também o resultado da influência das relações concretas possíveis numa determinada sociedade. Um grupo que se organiza para formar um conjunto de *rap* estará, necessariamente, submetido às condições históricas do momento de sua organização. Por exemplo, o grupo certamente terá, como objetivo, algum ganho financeiro, já que é um imperativo do tipo de sociedade em que vivemos (a sociedade capitalista) a comercialização da produção social. Este fator interfere na dinâmica do grupo, que terá de discutir a forma de cobrir as suas despesas e a divisão do lucro. Quem compõe a música, ou quem tem maior prestígio entre os fãs, deve ganhar mais que os outros ou esse lucro será dividido igualmente entre todos? Conforme a decisão, poderá surgir um tipo de hierarquia no grupo. A base da produção da hierarquia não precisa ser pecuniária, podendo advir do prestígio de alguns membros do grupo. O vocalista pode exigir algumas regalias, como ter sua foto em destaque, e isso também será fator de hierarquização. Com isso, queremos dizer que a construção das lideranças e do clima democrático ou autoritário depende da condição histórica e concreta do tipo de produção do grupo e de como ela se insere no contexto social. Um grupo de *rap* terá algumas opções, mas o grupo formado no escritório de uma empresa multinacional terá uma ordem de organização determinada pelos objetivos ligados à produção daquela empresa. E aqui já entramos na segunda categoria descrita por Lane: a dominação. A hierarquização dos grupos de forma mais verticalizada ou horizontalizada dependerá de como estão inseridos no sistema produtivo. De acordo com a maneira como a sociedade define seu sistema produtivo, ela estabelece valores sociais que, de uma maneira geral, serão reproduzidos pelos grupos, estejam eles mais ou menos diretamente ligados ao sistema produtivo. Assim, quando se trata do trabalho numa fábrica, o grupo tenderá a ser bastante verticalizado (diretor, gerente, chefe, encarregado e operários) e esta verticalização poderá ser

transferida, como valor, para o grupo familiar do operário (o pai, a mãe, o filho mais velho e os mais novos). **[pg. 225]**

Entretanto, existe a possibilidade de o grupo (ou alguns de seus membros) exercer a negação deste processo de imposição social (na realidade, é isso que cria uma dinâmica social mais rica e variada). Chegamos à terceira categoria: grupo-sujeito. O grupo-sujeito é aquele que critica as formas autoritárias de organização e procura estabelecer uma contranorma. Isto somente é possível quando o grupo consegue esclarecer a base de dominação social, historicamente determinada, e encontra formas de organização alternativas (como é o caso das formas autogestionárias de organização grupal).

Texto complementar

DIMENSÃO ÉTICO-AFETIVA DO ADOECER DA CLASSE TRABALHADORA

Promover a saúde equivale a condenar todas as formas de conduta que violentam o corpo, o sentimento e a razão humana gerando, conseqüentemente, a servidão e a heteronomia. Segundo Betinho, coordenador da atual Campanha contra a Fome no Brasil: "O brasileiro tem fome de ética e passa fome por falta de ética".

Por isso, no âmbito desta reflexão, retoma-se o conceito de "sofrimento psicossocial[6]", apresentado no capítulo 3 da 1ª parte, para analisá-lo à luz de uma pesquisa participante realizada em uma favela da cidade de São Paulo, onde o referido conceito apareceu, metaforicamente denominado "tempo de morrer".[7]

A pesquisa tinha como objetivo analisar o processo da consciência das mulheres que viviam em condições subumanas e sofriam o desprezo público, sendo discriminadas como o rebotalho da classe trabalhadora, um aglomerado sujo, preguiçoso, incapaz de perceber o próprio

---

[6] Sofrimento psicossocial é aqui entendido como sintoma de uma das carências mais profundas da modernidade: não saber conviver com a diferença, não reconhecer que nossa integridade depende da integridade alheia, permitindo que o conflito atinja o ponto de ameaçar a sobrevivência de todos. (José Gianotti. *Folha de S. Paulo*, 10/10/1993. Tendências e Debates)

[7] Mais uma expressão que se soma às citadas no capítulo 3, p. 50-51, para referir-se ao sofrimento psicossocial, como zero afetivo, servidão voluntária, desamparo, doença dos nervos, alienação.

sofrimento, sendo, por isso, quase impossível acordá-las de seu torpor. Mas essas mulheres surpreenderam a sociedade ao organizarem e participarem de movimentos que conseguiram promover, apesar de restritas, mudanças na atitude do poder público municipal em relação à favela.

A análise da consciência revelou o processo psicossocial através do qual as mulheres são atingidas tanto na sua integridade física quanto psíquica e que não há possibilidade de dizer que danos físicos causam mais sofrimento que danos mentais e, portanto, sejam mais relevantes no processo saúde-doença.

Desde pequenas, essas mulheres sofrem a falta de amparo externo real (falta de controle absoluto sobre o que ocorre) e a falta de amparo subjetivo (falta de recursos emocionais para agir). Adquiriram, nas relações sociais cotidianas, a certeza da impossibilidade de conquistar o objetivo desejado e desenvolveram a consciência de que nada podem fazer para melhorar seu estado. Desde cedo, aprenderam que lutar e enfrentar é um processo infrutífero e, as que ousaram, receberam como prêmio mais sofrimento. **[pg. 226]**

Assim, o pensar descolou-se do fazer e tornou-se sinônimo de tristeza e medo. Para elas, pensar é sofrer, é tomar conhecimento da dor e da miséria, e o agir é infrutífero. São mulheres submetidas à "disciplina da fome" (Dejours, 1988), têm o tempo todo tomado pela luta incessante para a manutenção da vida, sem o conseguir dignamente. O trabalho estafante redunda em nada para elas e para os filhos. Um trabalho que deixa um gosto amargo na boca.

Para referirem-se a este estado subjetivo e objetivo que foi descrito, as mulheres faveladas usam a expressão "tempo de morrer" em contraposição ao "tempo de viver", recorrendo a uma marcação temporal afetiva para dividirem suas histórias de vida e assim redistribuírem, emocionalmente, diferentes parcelas do tempo biológico e cronológico.

Em todos os relatos, o tempo de morrer é um tempo na voz passiva. Nele as pessoas não têm poder nenhum sobre si e sobre os

acontecimentos. A imagem mais usada para descrevê-lo é a de prisão, cujas grades são as relações que compõem o cotidiano das pessoas que a representam.

O “tempo de morrer” é caracterizado pela falta de recursos emocionais, de força para agir e pensar e pelo desânimo em relação à própria competência. É um auto-abandono aos próprios recursos internos, e a consciência de que nada se pode fazer para melhorar seu estado. É a cristalização da angústia.

O comportamento emocional que caracteriza o tempo de morrer pode ser definido como um estado letárgico de apatia, que vai ocupando o lugar das emoções até anulá-las totalmente, um estado de tristeza passiva que transforma o mundo numa realidade afetivamente neutra, reduzindo o indivíduo ao “zero afetivo” (Sartre, 1965:60) e ativo.

No “tempo de morrer”, o sofrimento é a vivência depressiva que condensa os sentimentos de indignidade, inutilidade e desqualificação. Ele é dominado pelo cansaço que se origina dos esforços musculares e da paralisação da imaginação e do adormecimento intelectual necessário à realização de um trabalho sem sentido e que não cumpre sua função de evitar a fome.

Para a maioria delas, o início da vida não coincide com o momento do nascimento, mas com o início do “tempo de viver” que é a superação do “tempo de morrer”, ao qual estão aprisionadas desde o nascimento.

“Tempo de viver” é o tempo de agir com mais coragem e audácia, é tempo em que se despertam as emoções, quer sejam elas positivas ou negativas.

O “tempo de viver” não se confunde com o viver bem, ele é um tempo de convite à vida, mesmo sendo uma vida sofrida. E o momento da transformação das relações objetivas que aprisionam as emoções, a aprendizagem, a humanidade e a sensação de impotência se transforma em energia e força para lutar. Tempo de viver não é o tempo do desaparecimento da angústia, aliás nunca se chega a isto. Trata-se de tornar possível a luta contra ela, para resolvê-la, e ir em direção a outra

angústia. (Dejours, 1986)

A passagem do tempo de morrer para o tempo de viver não é dada por um acontecimento ou por uma mudança de atividade. Estes fatos podem colaborar, mas o fundamental é a mudança na relação entre o ser e o mundo, é o restabelecimento do nexo psico/fisiológico/social superando a cisão entre o pensar/sentir/agir.

Para que ocorresse essa transição na vida das mulheres faveladas foi preciso um princípio de força, que elas encontraram nas atividades a que se dedicaram: nas aulas de artesanato na Associação dos Moradores, e nos movimentos reivindicatórios. Uma vez vislumbrado esse princípio de força, liberam-se as emoções e o desejo. A sensação de impotência pode repentinamente se transformar em energia e força de luta.

Bader Burihan Sawaia. Dimensão ético-afetiva do adoecer da classe trabalhadora. In: A/ovas *veredas da Psicologia Social.* São Paulo, EDUC/Brasiliense, 1995. **[pg. 227]**

Questões

1. Qual a função das regularidades do cotidiano?
2. Como e através de que ocorre a mediação entre a realidade objetiva e o indivíduo?
3. Como "algo" se institucionaliza?
4. O que é instituição?
5. Qual a finalidade do processo de institucionalização?
6. Por que a Psicologia passa do estudo das massas para o estudo dos pequenos grupos?
7. No início do século 20, qual era a perspectiva da Psicologia social cognitivista para o estudo dos grupos?
8. Qual a relação entre instituição, organização e grupo social?
9. Como se define o processo grupal?

Atividades em grupo

Discutam as três categorias do processo grupal propostas por Silvia Lane avaliando o processo grupal que representou a passagem do “tempo de morrer” para o “tempo de viver”, exposto no texto complementar de Bader B. Sawaia.

Bibliografia indicada

Para o professor

O livro ***Psicologia social: o homem em movimento,*** organizado por Silvia T. M. Lane e Wanderley Codo (São Paulo, Brasiliense, 1984), é uma coletânea de artigos sobre temas em Psicologia social, em que se encontra o texto “O processo grupal”, de Silvia Lane.

Sobre grupos sociais, existe o manual de Cartwright e Zander, ***Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria*** (São Paulo, Herder, 1967), que aborda os processos e fenômenos de grupo, com o relato detalhado de experimentos e pesquisas na área. É um excelente livro de consultas para o professor no que tange à tradicional Psicologia Social cognitivista.

Sobre a construção da realidade social, temos Peter Berger e Thomas Luckmann, ***A construção social da realidade*** (Petrópolis, Vozes).

Sobre a Psicologia Institucional, recomendamos Cregório Baremblitt, ***Compêndio de análise institucional*** (Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1992); Osvaldo Saidon e Vida Rachel Kamkhagi, ***Análise Institucional no Brasil*** (Rio de Janeiro, Rosa dos Tempos, 1991); e René Lourau, ***Análise institucional*** (Petrópolis, Vozes, 1988).

Filmes indicados

O selvagem da motocicleta. Direção Francis Coppola(EUA, 1983)

Vidas sem rumo. Direção Francis Coppola (EUA, 1983)

Filmes sobre gangues de jovens americanos, que falam de conflitos gerados pela ruptura institucional, pelas crises nos grupos. **[pg. 228]**

CAPÍTULO 16

Sexualidade

SEXUALIDADE: NOSSA (DES)CONHECIDA

Desejo e moral criam um paradoxo que faz do sexo um tabu.

Nosso desconhecimento e, portanto, nossas dúvidas sobre a nossa sexualidade são inúmeras. Apesar de ser a nossa sexualidade, ela nos aparece como algo incógnito, cheio de preconceitos, de moralismo, de dúvidas, de informações incorretas. Este paradoxo — do desconhecimento de algo tão nosso — tem feito do sexo um tabu.

A inclusão da disciplina Educação Sexual nos currículos escolares tem sido sistematicamente barrada por forças reacionárias, que não a consideram assunto de escola, ou acreditam que educação sexual se restrinja às informações da fisiologia e anatomia do corpo e do mecanismo da reprodução.

Mas sexo é mais do que isto. Sexo é prazer, é desejo. E é também proibição, perigo, erro e culpa.

A questão sexual da juventude parece estar sempre no limite entre

o desejo e a repressão.

Você já parou para pensar e discutir seriamente com seus pais, ou amigos, ou professores, o que sabe e o que não sabe sobre o sexo?

Uma pesquisa feita por Carmen Barroso e Cristina Bruschini, com jovens paulistas, em 1979, mostrava que um dos saldos positivos das sessões onde se debatia o sexo era a

> "conquista da palavra, a viabilização de um discurso até então interdito. Se alguma forma de comunicação — por pouco articulada, distorcida ou mal informada que fosse — ainda existia entre **[pg. 229]** os amigos íntimos do mesmo sexo, ela era praticamente inexistente entre jovens de sexo diferente, que podiam até ser namorados com alguma intimidade sexual, mas que permaneciam incapazes de um intercâmbio honesto, com exposição das diferenças existenciais, os receios, as dúvidas, a fantasia"[1].

E, assim, o sexo fica como um discurso nunca dito. Vemos na televisão, no cinema, lemos nos livros, vemos até mesmo na rua e nada dizemos, nada perguntamos. Namoramos e temos vários receios e dúvidas, mas preferimos não dizer.

O controle da reprodução, por exemplo, é de interesse de qualquer jovem que mantenha relacionamento heterossexual. Decidir o grau de intimidade que se permitirá durante o namoro é um momento difícil para o jovem, pois entram aí inúmeros fatores: desejo, fantasia, medo, falta de informação, pressão social do grupo de amigos, pressão da família etc.

Na pesquisa de Barroso e Bruschini, no capítulo sobre a reprodução, temos ainda aspectos muito interessantes de serem retomados aqui. As pesquisadoras encontraram entre os jovens de classe média e alta uma combinação de liberalismo e autoritarismo.

> "Liberalismo, quando se referem aos direitos de todos os indivíduos, isto é, os de sua própria classe, de controlar a sua reprodução, e de autoritarismo, quando se trata de impor aos pobres o dever de evitar filhos. Repetidamente, a educação das massas, a 'conscientização do povo', aparece como instrumento privilegiado

---

[1] Carmen Barroso e Cristina Bruschini. *Educação sexual: debate aberto,* p. 52.

para tornar indolor essa coação. Trata-se de convencê-los a ter apenas o número de filhos que lhes permite a sua condição (...) A questão que permanece é: quando também defendem a necessidade de educação do povo para decidir conscientemente sobre o número de filhos, esses jovens estão incorporando acriticamente um elemento da ideologia reacionária ou, pelo contrário, estão reconhecendo que a limitação da natalidade pode, dialeticamente, contribuir para criar condições concretas que permitam mudanças radicais na estrutura de poder e de distribuição de recursos que hoje prevalece?"[2].

Além do controle da reprodução, muitas outras questões atormentam os jovens: o homossexualismo — doença, vício ou comportamento alternativo? O orgasmo — um privilégio masculino? O aborto — um crime ou uma opção? Os métodos contraceptivos, a masturbação, enfim, tudo o que diz respeito à nossa sexualidade é algo (des) conhecido e produtor de ansiedade para a maioria dos jovens. **[pg. 230]**

O crescimento intelectual decorrente da informação, que demonstre ao jovem a variabilidade de comportamentos e valores, que esclareça sobre a sexualidade, é essencial para a auto-aceitação sem temores e angústias.

A PSICOLOGIA E O ESTUDO DA SEXUALIDADE

A Psicologia já sabe há um bom tempo que a questão sexual, pelos aspectos morais a ela vinculados, é fonte de angústia para o jovem que se inicia nesses segredos. Mas não é somente o jovem que sofre angústia cora a sexualidade; o adulto e o velho também. Procurando o caminho para aplacar essa angústia, nossa ciência tem tentado superar o moralismo que envolve o tema (nem sempre com sucesso) e procurado descobrir as fontes e os caminhos da sexualidade.

Muitas áreas, além da Psicologia, tratam da sexualidade humana: a Biologia e a Medicina dão conta dos seus aspectos anatômicos e

---

[2] Id. ibid. p. 64.

fisiológicos; a Antropologia estuda sua evolução cultural; e a Sociologia e a História mostram-nos a gênese da repressão do comportamento sexual. Hoje também encontramos uma área específica de estudos da sexualidade, que procura englobar diferentes áreas do conhecimento, conhecida como Sexologia.

Como a questão sexual envolve muitas disciplinas, a Psicologia poderá responder só em parte às questões colocadas anteriormente. De acordo com a competência da Psicologia, poderemos dizer o que é o prazer, que sentimentos vêm junto com a sexualidade e, mesmo, qual a diferença entre sexo e sexualidade.

SEXO É INSTINTO?

Quando sentimos um forte desejo sexual, tendemos a associá-lo a uma justificativa muito comum: "Isso é natural, pois temos um instinto sexual". É como se fosse uma coisa animal e deve estar ligado à preservação da espécie.

Não é bem assim que a coisa se dá. É verdade que existe um instinto sexual entre os animais. Quando uma cadela se encontra no cio, um cão não poderá recusá-la. Ele lutará com outros pretendentes e, vencendo a luta, será o candidato escolhido. A cadela também não poderá recusar. Ela apenas espera a definição do mais **[pg. 231]** apto. Nenhum cachorro pensará em abandonar a luta porque a cadelinha não é muito simpática.

Com o homem ocorre um fenômeno diferente. Já vimos no capítulo 10 que o homem difere dos outros animais pela consciência. Isso significa que a escolha do parceiro sexual, no caso da nossa espécie, não é feita instintivamente, mas tem um componente racional que avalia a escolha. Pouca coisa resta no homem de caráter instintivo, e a escolha sexual é feita mais pelo prazer que ela nos dá individualmente do que pela pressão da necessidade de reproduzir a espécie. Isto significa dizer que o prazer passa a ser o dado fundamental para a sexualidade humana.

QUAL É A FONTE DO PRAZER?

Freud, um dos pioneiros nos estudos da sexualidade humana nos seus aspectos psicológicos, em sua obra *Três ensaios sobre a teoria da sexualidade,* escrita em 1905, mostra que a sexualidade ocorre nas crianças quase desde o seu nascimento, e que a prática sexual entre os adultos pode ser bem mais livre do que supunham os teóricos moralistas do começo do século.

Estas conclusões causaram impacto na época, já que a puberdade era considerada como o marco inicial da vida sexual. Isso porque é na puberdade que aparecem os caracteres sexuais secundários, como os pêlos pubianos, a menstruação e o crescimento dos seios nas meninas, e o engrossamento da voz e crescimento de pêlos no corpo dos meninos. É também nessa fase que aparece o interesse sexual no sentido genital. Acreditava-se que o sexo, antes da puberdade, estaria inativo e que só seria ativado com o desencadeamento de hormônios sexuais, por volta dos 11 anos de idade.

Como alguém poderia dizer que uma criança de cinco, três, dois anos e até recém-nascida tem vida sexual? As objeções ao pensamento de Freud eram que o sexo sempre estaria ligado à reprodução da espécie, e que qualquer prática que não a implicasse seria considerada como desvio de conduta. A criança, mesmo Freud concordaria, não está preparada para reproduzir-se sexualmente.

Mas o psicanalista tinha outra visão da sexualidade.

A criança, assim que nasce, está preparada para lutar pela sua sobrevivência. Ela irá sugar o leite materno, auxiliada por um reflexo conhecido como **reflexo de sucção.** Este reflexo é acompanhado do prazer do contato da mucosa bucal com o seio materno. Parece óbvio pensar que tal função (alimentação), tão fundamental para o recém-nascido, não pode ser desagradável, ainda mais sabendo **[pg. 232]** que o reflexo de sucção logo desaparecerá. Em pouco tempo, a criança aprenderá que o contato do seu próprio dedo com a boca também causa

prazer. Neste caso, o prazer não está mais vinculado à finalidade de sobrevivência, mas é apenas o prazer pelo prazer. Freud chama este tipo de prazer de **erotismo** e considera seu aparecimento como a primeira manifestação da sexualidade.

Ora, essa tão singela e inocente descoberta será fundamental para que a criança percorra o caminho que a levará à busca do prazer sexual, que também está desvinculado de suas finalidades, já que a relação sexual se dá pelo prazer que ela oferece ao indivíduo, e não por um reflexo da espécie.

O contato da boca com o seio materno, além de obter o leite, é prazeroso.

O DESENVOLVIMENTO DA SEXUALIDADE

Para Freud, a busca do prazer é a maneira que temos para dar vazão ao forte impulso sexual que chamamos de libido. Conhecemos as regras sociais que permitem e normatizam tal vazão. Sabemos que em determinado momento da vida a sentimos presente — nesse instante temos consciência da atração sexual por outra pessoa. Entretanto, esse momento não acontece de maneira mágica, mas, como todos os outros fenômenos psicológicos, depende de desenvolvimento e maturação.

Chamamos essa maturação de desenvolvimento da libido. Ela tem início desde os primeiros contatos da criança com o mundo e irá completar-se na puberdade. Assim, como ocorre com outros fatores do desenvolvimento infantil (o falar, o andar), a criança irá desenvolvendo paulatinamente a sua sexualidade. Ela precisa aprender a engatinhar ou ficar em pé antes de andar. Antes de aprender a investir libido numa outra pessoa, isto é, ver o outro como objeto erótico, ela precisa aprender o que é o prazer.

Ao prazer oral, o primeiro momento dessa maturação, sucede-se o prazer anal da retenção e expulsão das fezes e, mais adiante ainda, o prazer fálico que torna prazerosa a manipulação dos genitais (o pênis, no menino, e o clitóris, na menina). Com o crescimento da criança, o impulso sexual vai ganhando um contorno cada vez mais nítido. Aos cinco anos de idade a criança já tem a sexualidade razoavelmente definida. Dos cinco anos até a puberdade, **[pg. 233]** ela passará por uma fase de adaptação chamada pela Psicanálise de fase de latência, quando realizará o abandono do objeto sexual no interior das relações parentais para, daí em diante, fazer sua escolha fora da família.

E essa história de que a gente sente atração sexual pela própria mãe? Isso já não é um exagero?

Ora, não podemos entender a atração sexual na criança como atração no sentido genital, da maneira como ela ocorre depois da puberdade. A sexualidade no adulto, salvo algumas exceções, buscará sempre que possível o contato genital. Na criança não existe a sexualidade no sentido genital, mas seria muito difícil dizer que o prazer que crianças de três anos sentem ao manipular o pênis ou o clitóris não é sexual. Esse prazer da manipulação demonstra o despertar das zonas erógenas. A criança gosta do carinho e pedirá carinho. Ocorre que a ligação afetiva mais forte e a pessoa em quem ela mais confia é a mãe, e neste caso não é estranho que a criança espere e exija seu carinho. Esta ligação carinhosa e afetiva entre mãe e filho (ou entre pai e filha) é que irá propiciar a caracterização do famoso **complexo de Édipo.**

Com esse percurso, demonstra-se que a sexualidade aparece no ser humano desde muito cedo, e que as suas primeiras manifestações não têm caráter genital, mas trata-se mais da organização do impulso da libido, que, mais tarde, será fundamental na busca do prazer sexual. É por isso que costumamos denominar **sexualidade** esse processo, para dar-lhe um conteúdo mais amplo que sexo, no sentido mais estrito do termo.

ESTAR AMANDO

No decorrer de nossas vidas investimos energia sexual ou libido em diferentes objetos que nos dão prazer.

O outro, a quem amamos, é um objeto no qual investimos libido.

Por que investimos naquele objeto e não em outro? A resposta a essa pergunta não pode ser dada aqui como uma regra, pois os fatores inconscientes envolvidos nessa escolha são muitos e diferem de pessoa para pessoa. O objeto amado pode ser, para o menino, alguém que se assemelhe à figura materna e, para a menina, à figura paterna; pode ser, ainda, alguém que possua algo que se deseja e que não se possui, ou alguém que possua o que a gente possui e, assim, ama-se a si próprio no outro.

O objeto do desejo é algo tão difícil, que Jacques Lacan, famoso psicanalista francês, disse que não é todo dia que encontramos **[pg. 234]** aquilo que é a imagem exata de nosso desejo. Mas, quando encontramos, sabemos identificar.

O outro, a quem amamos, é um objeto no qual investimos libido.

Assim, nós temos uma imagem formada de nosso objeto de desejo e procuramos nos objetos do mundo algo que se assemelhe a ele. Quando o identificamos, investimos libido nele — nós o amamos.

A PAIXÃO

Existe ainda um estado do estar amando que conhecemos como paixão. A paixão é o extremo do investimento libidinal no outro, ou seja, o

indivíduo investe tanta libido no outro (objeto de desejo) , que seu eu fica empobrecido e enfraquecido, a ponto de seguir e fazer tudo o que o outro desejar. É a entrega total ao outro.

Na paixão, ao contrário da identificação, o eu do indivíduo se empobrece e torna-se fraco, cego. É preciso que o indivíduo, num movimento de defesa de seu eu, volte a investir libido em si próprio, o que pode significar um amadurecimento do sentimento, que, de paixão (entrega total), transforma-se em amor (investimento libidinal com enriquecimento do eu).

A AMIZADE

O amigo, este que pode estar aí ao seu lado neste instante, é um objeto em que investimos libido. Mas a amizade é um investimento de libido que foi inibida em sua finalidade genital.

Com isso, queremos dizer que toda relação afetiva, seja de amor ou amizade, é, do ponto de vista da Psicanálise, um investimento de energia sexual. Isto é relativamente simples de entender se pensarmos em termos evolutivos. O homem atual *(homo sapiens)* vem se desenvolvendo nos últimos 30 mil anos e, nesse período (pequeno, se considerarmos que a espécie *homo* tem 1,6 milhões de anos), foi também desenvolvendo formas de relações afetivas a **[pg. 235]** partir do que tinha em comum com o mundo animal — a atração sexual. Ao estabelecer as relações de parentesco, o homem aprendeu a desviar a forma instintiva de atração sexual aplicada no comportamento e afeto necessários à corte (tanto da parte do macho quanto da fêmea). Trabalhamos, neste capítulo, com a hipótese de que a energia libidinal aplicada ao comportamento e afeto ligados à corte vai sendo paulatinamente “dessexualizada”, ou seja, vai perdendo sua base de atração sexual, transformando-se em forma de afeto parental e fraternal (relacionados à família) e, posteriormente, na forma altruísta (amor ao próximo). Assim, expressamos afeto pelos amigos, por pessoas que não conhecemos e, de uma forma geral, pela humanidade (quando, por

exemplo, ficamos condoídos com o despejo de uma família pobre da periferia de uma grande cidade, família que nunca vimos e cuja história foi matéria de jornal) . Com isso, podemos dizer que existem vários tipos de amor, todos originados da forma primitiva de atração sexual, os quais estão hoje tão dissociados dela (dizemos “inibidos em sua finalidade”) que não conseguimos perceber essa ligação.

Essa forma de elaboração do amor fraterno é fundamental para o tipo de sociedade e de relação pessoal que escolhemos na constituição de nosso processo civilizatório. Denominamos de **identificação** essa forma de elaboração na qual investimos libido no outro de uma maneira diferente da usada no investimento amoroso (sexualizado). É através do processo de identificação que enriquecemos e formamos nossa própria personalidade. É como se “recolhêssemos parte” da pessoa e a trouxéssemos para dentro de nosso psiquismo, construindo assim nossa personalidade. Você é capaz de identificar este processo ocorrendo com você mesmo, quando admira muito alguém e passa a imitar ou a possuir características que eram do outro e que, graças à identificação, agora são suas.

O processo de identificação reflete-se em brincadeiras infantis nas quais as crianças se fantasiam do super-herói favorito, na idolatria juvenil por astros da música *pop* e nos modelos adultos de comportamento e ética transmitidos, por exemplo, pelos meios de comunicação de massa.

A HOMOSSEXUALIDADE

É o processo de identificação invertido (a forma de inversão não é muito conhecida e se dá de forma inconsciente) que ocorre durante a formação do Complexo de Édipo (veja capítulo sobre a Psicanálise), portanto, por volta dos três anos. Nesse processo, o menino escolhe o pai como objeto de amor e a mãe como objeto **[pg. 236]** de identificação, o que explica a escolha homossexual (com a menina, ocorre o inverso: ela escolhe a mãe como objeto de amor e o pai como objeto de identificação). Assim, do ponto de vista psicológico, o homoerotismo é

uma escolha realizada pela criança que não tem sentido patológico (não é considerada doença ou desvio de comportamento) e, muito menos, moral (uma escolha influenciada por maus costumes). Se, por um lado, não sabemos claramente o que determina essa “escolha” — aqui colocada entre aspas porque, rigorosamente, não a percebemos como uma escolha consciente, na qual a criança opta por alternativas previamente conhecidas —, por outro, sabemos que não se trata de nenhum desvio comportamental ou doença adquirida, ou mesmo de disfunção neurológica. A própria Organização Mundial de Saúde (organismo ligado à ONU) reconhece isso. Neste caso, podemos afirmar, categoricamente, que se trata de uma opção legítima de investimento de afeto e que, na sociedade atual, só enfrenta a intransigência e a intolerância de grupos conservadores que, por motivos morais, não conseguem aceitar uma escolha sexual diferente da considerada padrão.

AS RESTRIÇÕES À SEXUALIDADE

E por que será que o sexo é algo tão complicado, tão cheio de restrições em nossa sociedade?

Uma das respostas a esta questão foi dada pela Psicanálise. Sem entrar em muitos dos detalhes que Freud apresentou, é possível compreender isto da seguinte maneira: a energia sexual, para a Psicanálise, é a energia que utilizamos para tudo — para trabalhar, ligar-nos às outras pessoas, divertir-nos, produzir conhecimentos, enfim, a energia responsável pela criação do que conhecemos como a **civilização humana.** Para que este fenômeno seja possível, é preciso transferir a energia sexual para estas produções humanas. Portanto, a civilização, criada pelo homem para garantir sua sobrevivência, impõe a ele restrições na utilização de sua energia sexual, deslocando-a para outros fins que não o estritamente sexual.

A civilização consegue essa façanha impondo normas e proibições. O casamento monogâmico, a restrição na escolha dos parceiros, as restrições sexuais impostas às crianças são exemplos dos

mecanismos que a civilização criou para obter energia para se manter enquanto civilização. Freud chega mesmo a dizer que o homem, em determinado momento da sua história enquanto espécie, trocou o prazer pela segurança. **[pg. 237]**

A este mecanismo de desvio da energia sexual para fins não-sexuais e importantes, do ponto de vista social, chamamos de **sublimação**. Neste momento em que você está lendo este livro, estudando para a aula de Psicologia, você está desviando sua energia sexual, está sublimando libido.

Marcuse, um teórico alemão, considera que em nossa sociedade capitalista, baseada na exploração do trabalho humano, há uma repressão da energia sexual que vai além do necessário para nossa sobrevivência. Para que o capital pudesse desenvolver-se, foi necessário desviar um *quantum* (quantidade) de energia sexual muito grande. A sociedade capitalista "dessexualizou" o homem, reprimiu sua libido e a utilizou para a produção de riquezas, de acordo com o interesse de um grupo dominante na sociedade: os capitalistas.

Retomando, então, diríamos que, para manter a civilização com todas as garantias de sobrevivência para os seres humanos, é preciso reprimir energia sexual. A dominação social e a exploração levaram esta repressão a um nível mais elevado do que o necessário — a este fenômeno Marcuse dá o nome de mais **repressão.**

Assim, nossa sociedade tem uma moral sexual repressiva. Quando, no decorrer de nossa socialização, internalizamos as normas e regras sociais, estamos tornando nossa essa moral sexual, com todos os seus tabus, necessários à manutenção da sociedade capitalista de exploração da força de trabalho humana, ou seja, exploração da sexualidade.

Internalizados os valores, o jovem rapaz será pressionado pelo grupo e pela sua própria consciência a ser forte, sensual, potente e experimentado. A garota viverá o drama da virgindade, o medo da gravidez, as conseqüências da inexperiência sexual aliadas ao fato de ter

um companheiro que sabe tão pouco de sexualidade e de prazer a dois quanto ela.

Infelizes sexualmente, nossos cidadãos poderão dedicar-se, com todo vigor, ao trabalho.

Glauco. *Doçura.* Out./1987. p. 80.

A moral sexual repressiva nos traz temores e insegurança.

[pg. 238]

A LIBERDADE SEXUAL

Mas não é verdade que sejamos tão reprimidos. Vemos na tevê a todo instante relações sexuais, homens e mulheres que sensualmente exibem seus corpos; vemos homossexuais, mães solteiras, relações sexuais fora e anteriores ao casamento etc.

E isto significa que estejamos vivendo uma época de maior liberdade sexual?

Não, não significa. Como diz Michel Foucault, filósofo francês, o domínio do discurso é também uma forma de poder. Domina-se a fala da sexualidade hoje em dia, mas, quanto à prática da sexualidade, esta é tão reprimida ou tão “liberada” quanto no século passado.

O que ocorre em nossa era é uma programação da utilização da libido: as casas de massagem, as ginásticas, a “curtição do corpo”, a possibilidade de mantermos relações sexuais antes ou fora do casamento não significa liberdade sexual, e sim que estamos nos comportando sexualmente exatamente da forma como a sociedade

permite.

A sociedade capitalista foi capaz de ajustar também o nosso prazer. E esta é uma das armas mais poderosas para se exercer o poder. Temos, assim, uma consciência feliz, o que não significa liberdade.

A possibilidade de uma sexualidade que corresponda aos nossos desejos (mesmo considerando que, para haver civilização, deva haver um nível de controle e repressão) dependerá de uma luta que o jovem deve enfrentar por uma nova moral sexual, que supere o poder castrador e passe para uma fase do encontro entre o prazer e a responsabilidade.

POR UMA NOVA MORAL SEXUAL

À medida que introjetamos os valores sociais, não há mais necessidade de cintos de castidade, pois o policiamento é interno ao indivíduo. Se ele apenas deseja, mesmo que não realize seu desejo, já é suficiente para sentir culpa.

Culpabilidade e sexo têm caminhado juntos nesta passagem para o terceiro milênio. No final do século 20, o campo da sexualidade — que vinha quebrando tabus a partir da chamada “revolução sexual”, iniciada nos anos 60 — foi tomado por um componente perverso: o aparecimento do vírus HIV e, conseqüentemente, da Síndrome da Imunodeficiência Adquirida — a AIDS (do inglês *Acquired* **[pg. 239]** *Immunological Deficiency Syndrome).* O HIV é contraído pelo contato de fluidos corpóreos (sangue, esperma, corrimento vaginal) que geralmente ocorre durante as relações sexuais, nas transfusões de sangue e no consumo de drogas injetáveis. A força e a letalidade desse vírus influenciaram de forma significativa o comportamento sexual do final do século 20. Nunca a sexualidade esteve tão presente nos meios de comunicação. A necessidade de divulgar formas de prevenir o contágio do HIV acabou por dinamitar o que restava do puritanismo e do moralismo em relação à sexualidade (e ao consumo de drogas, mas essa é uma outra história!). O incentivo ao uso da camisinha, como principal forma de prevenção,

passou a fazer parte do nosso cotidiano. A camisinha, de produto vendido de forma “secreta”, quase clandestina, passou a ser divulgada de forma massiva, deixando de causar pudor mesmo entre as camadas mais conservadoras da sociedade. Admitiu-se o óbvio — os jovens, em geral, mantinham relações sexuais e a possibilidade de que tais relações ocorressem fora do casamento era bem maior do que se supunha (dado verificado pelo contágio de parceiros de homens e mulheres casados).

Ao mesmo tempo em que era superado o falso moralismo presente em consideráveis extratos da sociedade, alteravam-se, pelo medo do contágio, as formas mais liberais de relação sexual entre parceiros eventuais. A fidelidade entre os casais de namorados passou a ser cobrada de forma mais intensa, valorizando-se o parceiro fixo. O medo da contração do vírus, ao mesmo tempo que liberava a discussão sobre a sexualidade, também exigia um comportamento mais conservador. Neste sentido, o cartum do Glauco, exibido na página 238, apesar da boa piada, não está consoante com os novos tempos. O erro do cartum está no fato de aquela garota ter mantido relações sexuais com o namorado sem ter usado camisinha, caso contrário, não estaria preocupada com uma possível gravidez indesejada. Os pais, por sua vez, demonstram muito mais preocupação cora o fato de sua filha estar ou não mantendo relações sexuais do que com o comportamento imprudente da garota, que aumenta o risco de contágio do HIV. E claro que, nas famílias mais conservadoras, o risco do contágio será utilizado como uma forma de pressão a mais para a manutenção de um comportamento sexual também conservador (entenda-se: abstinência). O “argumento”, agora, apresenta uma objetividade muito mais convincente que os argumentos de ordem moral: a manutenção da própria saúde. Todavia, tanto os jovens quanto os pais (e todas as pessoas que mantêm relações sexuais freqüentemente ou não) devem se conscientizar de que o caminho mais razoável é o da proteção, o do sexo seguro. Deve-se falar franca e abertamente sobre sexualidade, introjetando os mecanismos **[pg. 240]** necessários para o sexo seguro (como o uso da camisinha) e o cuidado de nunca negligenciá-los (nas relações eventuais ou mesmo numa única

relação sexual).

Estas questões podem representar fator de outros riscos para a juventude no campo da sexualidade, particularmente a contradição entre a disseminação do discurso sobre a sexualidade e a possibilidade de crescimento da visão moralista sobre o tema. A falta do diálogo franco e aberto entre jovens, pais e educadores, coloca o jovem distante das informações básicas sobre sua própria sexualidade. Em publicação recente[3], a psicóloga e jornalista Rosely Sayão responde a inúmeras perguntas feitas, em sua maioria, por adolescentes.

GRAVIDEZ PRECOCE

É impressionante como os jovens desconhecem as informações básicas sobre fecundação, prazer, sexo seguro etc. É provável que tal desinformação seja uma das causas do aumento da gravidez precoce — a gravidez da adolescente. Precisamos considerar, no entanto, que hoje em dia torna-se mais fácil identificar a gravidez precoce, pois sua ocorrência já não é tão escamoteada como em outros tempos. Aliás, não devemos recuar muito no tempo porque, se voltarmos para o início do século 20, constataremos que muitas mulheres casavam muito cedo (aos 13, 14, 15 anos) e logo engravidavam, não existindo, contudo, o conceito de gravidez precoce. Trata-se, evidentemente, de um conceito para um padrão social em que a mulher tem filho por volta dos 20 anos de idade (e cada vez mais tarde). O fato é que a gravidez precoce tem se mostrado um problema pelas suas implicações sociais e decorrências pessoais para a adolescente, para o jovem pai do futuro bebê, para os pais de ambos (o que tem chamado a atenção de médicos, psicólogos, assistentes sociais e outros profissionais da área de saúde). E a gravidez indesejada geralmente é conseqüência da falta de informação e diálogo sobre a sexualidade.

Que postura, então, assumir nessas situações de conflito, em que desejo e culpa muitas vezes se confundem, deixando uma forte angústia

---

[3] Rosely Sayão. *Sexo*. São Paulo, Escuta/Via Lettera, 1998.

como resultado?

A resposta ainda está por se fazer e você é parte dela. A discussão do papel da sexualidade nas nossas relações, a discussão ética do significado das regras sociais e sua justa ou injusta interdição do prazer são questões que, discutidas, ajudarão a superar a angústia da culpa, que certamente trabalha no território do não-saber. **[pg. 241]**

Texto complementar

1. O DESAFIO DA SEXUALIDADE

1º) A natureza problemática da sexualidade decorre do fato de que qualquer comportamento sexual tem, na sociedade, seu ponto de partida e de chegada, isto é, nela tem suas raízes e sobre ela produz seus efeitos. Sexo foi, é e será sempre uma Questão Social, sem deixar de ser também uma Questão Individual.

2º) A luta — enquanto forma de mobilização solidária, preocupada em revolucionar e não meramente reformar os padrões sexuais vigentes — tem um valor pedagógico inestimável. Muito mais do que qualquer discurso, a participação numa luta ensina a sentir o que deve ser denunciado, a compreender as razões do repúdio e a criar alternativas de solução. Por outras palavras, a luta ensina que ousar é preciso e é possível, mas que a eficácia da ação depende, não do heroísmo, do vedetismo de cada um, e sim da cooperação de todos...

3º) Em nossa sociedade, as lutas que é preciso assumir, na área da sexualidade humana, são as lutas:

A) contra o autoritarismo sexual disfarçado de

— desigualdade sexual;

— violência sexual;

— preconceito sexual.

B) a favor, portanto, da liberdade sexual, que não se confunde com libertinagem. Liberdade que consiste no exercício de uma

sexualidade liberada (da culpa, no plano pessoal) e libertada (da opressão, no plano social).

M. Amélia A. Goldberg. *Educação sexual: uma proposta, um desafio.* 3. ed. São Paulo, Cortez, 1985. p. 82-3.

2. SEXO

Namoro há cinco meses, tomo anticoncepcional há quatro e comecei a ter relações há dois. Nesses dois meses nunca houve penetração sem camisinha, mas agora pintou uma vontade enorme de experimentar, mas estamos com medo de a pílula falhar. Nós dois sabemos que tanto a camisinha como a pílula não são métodos 100% seguros, mas usando os dois juntos ficamos bem tranqüilos. Gostaria de saber se podemos arriscar sem grilo, pois nesses quatro meses nunca deixei de tomar um só comprimido.

Que é isso, parece criança! E se pinta uma vontade enorme de você rolar escada abaixo para ver qual a sensação, você rola? Só se for louca, pois você sabe muito bem que um tombo pode quebrar ossos e até matar.

Agora não vá dizer que você não sabe que uma das mais importantes formas de contaminação da AIDS é pela prática sexual. É, bonitinha, não é apenas a gravidez que é preciso evitar. Já sei que existe uma lengalenga que roda livre, leve e solta pelas cabecinhas das garotas: “mas afinal ele era virgem, não usa drogas, eu também, então não tem perigo”. Sei. Tem perigo sim senhora, e vários.

Primeiro: a grande maioria dos adolescentes namora e termina, sabia? Hoje você até pode pensar que não, porque está apaixonada, ele também. Mas tudo que começa, bonitinha, termina.

Segundo: você acredita que o namorado é um livro aberto para você? Claro que não é. Ele tem lá os segredos dele, assim como você. Portanto, sem essa de imaginar que tudo o que você pensa e quer que ele seja, acontece. **[pg. 242]**

E agora o perigo mais perigoso de todos: se você transa com ele sem camisinha, depois termina, está abrindo a possibilidade de fazer de novo com outro, depois com outro e assim vai. Tudo isso parece muito distante de você, não parece? Mas não está.

Aliás, pergunte para alguma garota que engravidou sem querer se ela pensava que isso iria acontecer. Pergunte para algum jovem portador do vírus HIV se um dia ele sonhou viver o que vive agora. Se eles tivessem pensado nisso, provavelmente não estariam passando pelo que passaram ou passam agora.

Pronto. Falei da santa borrachuda. Acharam que eu havia esquecido, mas não esqueci não. E espero que vocês não esqueçam: sexo, só o mais seguro. Com responsa, com maturidade, com alegria e prazer. E com médico ginecologista para orientar a pílula, claro!

Rosely Sayão. *Sexo.* São Paulo, Escuta/Via Lettera, 1998. p. 91.

Questões

1. Quais as áreas de conhecimento que estudam a sexualidade e qual a especificidade dos estudos da Psicologia?
2. O que é instinto sexual?
3. Qual o dado fundamental da sexualidade humana?
4. Quais os argumentos pró e contra a existência da sexualidade na criança?
5. Como se dá a erotização na criança?
6. Quais as etapas do desenvolvimento sexual?
7. Qual a relação entre sentimento amoroso, paixão e amizade?
8. Por que a civilização impõe restrições à sexualidade?
9. Relacione moral sexual e AIDS.

Atividades em grupo

1. Usem o texto complementar de Maria Amélia Goldberg como referência para uma discussão sobre as dúvidas e questões referentes à sexualidade na sua classe.
2. Em termos de sexualidade, quais as regras sociais que vocês consideram corretas? Por quê? Quais as que consideram inadequadas? Por quê? Discuta com seus colegas as divergências de posicionamento e de justificativas.
3. Discutam o texto de Rosely Sayão e procurem tirar todas as decorrências possíveis desse texto. Exponham para a classe a posição do grupo e suas dúvidas.

Bibliografia indicada

Sobre o tema sexualidade, encontramos uma vasta bibliografia e, nesta, vários textos de caráter introdutório. A questão é que, por tratar-se de tema ligado à moral, nem sempre encontramos uma postura crítica. Os livros citados aqui têm a nosso ver essa postura crítica, entretanto os livros críticos não se esgotam neles. **[pg. 243]**

Para o aluno

Indicamos para o aluno o livro de Carmen Barroso e Cristina Bruschini, ***Sexo e juventude: como discutir sexualidade em casa e na escola*** (São Paulo, Brasiliense, 1985), que apresenta textos sobre a anatomia e a fisiologia sexual humana — masturbação, namoro, papéis sexuais, aborto, homossexualismo etc. — de uma forma bastante adequada para o jovem do *2*- grau.

O livro de Maria Amélia A. Goldberg, ***Educação sexual: uma proposta, um desafio*** (São Paulo, Cortez, 1984), é ótimo para quem está começando a pensar no assunto.

Um outro livro, de caráter introdutório, mas com uma preocupação eminentemente histórica, é o de César A. Nunes, ***Desvendando a sexualidade*** (Campinas, Papirus, 1987).

Educação sexual: debate aberto (Petrópolis, Vozes, 1982), de Carmen Barroso e Cristina Bruschini, é uma pesquisa sobre a sexualidade do jovem, destinado à leitura desse público, mas muito indicado também para o professor.

Sexo (São Paulo, Escuta/Via Lettera, 1998), de Rosely Sayão, discute dúvidas de jovens sobre a sexualidade de forma franca e direta. Vale a pena conferir. O livro ***Sexo*** *se aprende na escola* (São Paulo, Olho D'água, 1995), coordenado por Marta Suplicy, traz textos de autores do grupo de trabalho e pesquisa em orientação sexual que contam a experiência de implantação deste trabalho na rede municipal de ensino de São Paulo.

Para o professor

Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida (São Paulo, Brasiliense, 1985), de Marilena Chauí, pretendia ser um livro introdutório, mas acabou sendo uma das mais completas discussões sobre a repressão sexual feita entre nós. O estudante pode arriscar sua leitura, mas é um livro mais indicado para o professor.

Como leitura mais avançada, destinada principalmente ao professor, citamos:

De Sigmund Freud: ***"Três ensaios sobre a teoria da sexualidade", "Mal-estar na civilização"*** e ***"Psicologia de grupo e análise do ego"*** — todos contidos na edição padrão das ***Obras completas*** (Rio de Janeiro, Imago).

De Wilhelm Reich: ***A revolução sexual*** (Rio de Janeiro, Zahar, 1983) e ***A função do orgasmo*** (São Paulo, Brasiliense, 1976).

De Michel Foucault: ***História da sexualidade,*** **volumes I, II e III** (Rio de Janeiro, Graal).

De Daniel Guerin: ***Um ensaio sobre a revolução sexual*** (São Paulo, Brasiliense, 1984).

Filmes indicados

Na verdade, qualquer filme contém esse tema. Mesmo assim, sugerimos:

Tudo o que você sempre quis saber sobre sexo e tinha medo de perguntar. Direção Woody Allen (EUA, 1972)

São sete episódios abordando e respondendo a questões sobre sexo. O filme com certeza será um bom chute inicial.

É importante ressaltar que os debates sobre a AIDS são hoje indispensáveis. Algumas instituições de pesquisa têm produzido bons materiais sobre o assunto. A ABIA (Associação Brasileira Interdisciplinar de AIDS) produziu um excelente vídeo. **[pg. 244]**

PARTE 3

PSICOLOGIA: UMA LEITURA DA REALIDADE

CAPÍTULO 17

Família... o que está acontecendo com ela?

Esta ainda família existe?

Até um tempo atrás — não faz muito tempo! — o modelo de família consistia em **pai-mãe-prole.** Esse modelo de estrutura familiar era considerado

ideal pelo modo dominante de pensar na sociedade e, por isso, bastante usado para classificar todos os outros modos de organização familiar como desestruturados, desorganizados e problemáticos. Nesta compreensão de família há, sem dúvida, um julgamento que não é científico, mas moralista, pois utiliza um padrão como referência e considera os outros inadequados.

Atualmente, é impossível não-enxergar — vários estudos

antropológicos e mesmo reportagens em revistas, jornais e TV mostram — que existem muitas e inúmeras formas de estrutura familiar: a família de pais separados que realizam novas uniões das quais resulta uma convivência entre os filhos dos casamentos anteriores de ambos e os novos filhos do casal; a família chefiada por mulher (em todas as classes sociais), a nuclear, a extensa, a homossexual, enfim, observa-se uma infinidade de tipos que a cultura e os novos padrões de relações humanas vão produzindo. Isso sem considerarmos culturas bastante diferentes, como os grupos indígenas, por exemplo. **[pg. 247]**

Para entendermos as mudanças na concepção de família, a função social desta instituição (a família é uma instituição social) e a produção de subjetividade que ocorre em seu interior, é necessário (como sempre!) recorrer à história.

A família monogâmica é um ponto de partida histórico — sempre precisamos partir de um ponto! —, embora devamos considerá-la como produto de muitas e diversificadas formas anteriores de o homem organizar-se para dar conta da sua reprodução e da sobrevivência da espécie (desde o estado selvagem até a barbárie). Pesquisas realizadas pelo antropólogo americano L. H. Morgan (1818-1881) demonstraram que, desde a origem da humanidade, houve, sucessivamente:

- a **família consangüínea** — intercasamento de irmãos e irmãs carnais e colaterais no interior de um grupo;
- a **família punaluana** — o casamento de várias irmãs, carnais e colaterais, com os maridos de cada uma das outras; e, os irmãos também se casavam com as esposas de cada um dos irmãos. Isto é, o grupo de homens era conjuntamente casado com o grupo de mulheres;
- a **família sindiásmica** ou de casal — o casamento entre casais, mas sem obrigação de morarem juntos. O casamento existia enquanto ambos desejassem;
- a **família patriarcal** — o casamento de um só homem com diversas mulheres;

• e, finalmente, a **família monogâmica,** que se funda sobre o casamento de duas pessoas, com obrigação de coabitação exclusiva... a fidelidade, o controle do homem sobre a esposa e os filhos, a garantia de descendência por consangüinidade e, portanto, a garantia do direito de herança aos filhos legítimos, isto é, a garantia da propriedade privada. A idéia de propriedade — criar, possuir e regular através de direitos legais sua transmissão hereditária — introduz esta forma de organização familiar: é necessário ter certeza sobre a paternidade dos filhos e de que o patrimônio não irá sair da família, ou seja, o reino, as terras, os castelos, os escravos, a fábrica, o banco, as ações da Bolsa etc.

Vamos percebendo, então, que a família, como a conhecemos hoje, não é uma organização natural nem uma determinação divina. A organização familiar transforma-se no decorrer da história do homem. A família está inserida na base material da sociedade ou, dito de outro modo, as condições históricas e as mudanças sociais determinam a forma como a família irá se organizar para cumprir sua função social, ou seja, garantir a manutenção da propriedade e do *status quo* das classes superiores e a reprodução da força de trabalho — a procriação e a educação do futuro trabalhador — das classes subalternas. **[pg. 248]**

Por assumir papel fundamental na sociedade — é chamada de célula *mater* da sociedade — a família é forte transmissora de valores ideológicos[1]. A função social atribuída à família é transmitir os valores que constituem a cultura, as idéias dominantes em determinado momento histórico, isto é, educar as novas gerações segundo padrões dominantes e hegemônicos de valores e de condutas. Neste sentido, revela-se o caráter conservador e de manutenção social que lhe é atribuído: sua função social.

---

[1] Ideologia é o sistema de representações e crenças que encobrem a realidade, falseando-a e não permitindo que percebamos e questionemos as contradições de nossa sociedade. Um exemplo de falseamento da realidade: responsabilizar crianças por não irem à escola (milhares ou milhões?!), justificando que não o fazem porque não gostam, são vagabundas ou porque os pais não se preocupam em dar-lhes educação. Outros exemplos de valores ideológicos transmitidos pelas famílias são os de "cada um por si e Deus por todos"; da esperteza que deve prevalecer sobre a solidariedade; de que homens e mulheres não têm os mesmos direitos; de que o valor de uma pessoa é dado pelo que tem e consegue acumular de bens materiais.

Não podemos nos esquecer de que a família — lugar reconhecido como de procriação — é responsável pela sobrevivência física e psíquica das crianças, constituindo-se no primeiro grupo de mediação do indivíduo — daquele bebê, que está ali no berço — com a sociedade. É na família que ocorrem os primeiros aprendizados dos hábitos e costumes da cultura. Exemplo: o aprendizado da língua, marca da identidade cultural e ferramenta imprescindível para que a criança se aproprie do mundo à sua volta. É na família que se concretiza, em primeira instância, o exercício dos direitos da criança e do adolescente: o direito aos cuidados essenciais para seu crescimento e desenvolvimento físico, psíquico e social.

A família, do ponto de vista do indivíduo e da cultura, é um grupo tão importante que, na sua ausência, dizemos que a criança ou o adolescente precisam de uma “família substituta” ou devem ser abrigados em uma instituição que cumpra as funções materna e paterna, isto é, as funções de cuidado e de transmissão dos valores e normas culturais — condição para a posterior participação na coletividade.

As funções da família são repartidas com outras agências socializadoras, como as instituições educacionais.

Portanto, inexistindo a família de origem — consangüínea, biológica —, outro grupo deverá dar conta de sua função.

Ao mesmo tempo, observamos que estas funções são repartidas com outras agências **[pg. 249]** socializadoras: as instituições educacionais — creches, pré-escolas, jardins-de-infância, escolas — e os meios de comunicação de massa (veja função socializadora da escola e dos meios de comunicação de massa nos capítulos 18 e 19, respectivamente). Em todas as classes, as crianças estão indo cada vez mais cedo para as instituições educacionais. Os motivos são os mais

diversos, sendo que um deles deve ser ressaltado: a entrada da mulher no mercado de trabalho, quer para garantir a renda familiar, quer como projeto de vida profissional.

E aí estamos de novo diante de uma mudança cultural — no caso, o papel da mulher —, um fator econômico produzindo efeitos no interior da família, na relação mãe-filho e na qualidade deste vínculo.

É interessante perceber como a família vive as interferências do mundo social, de novas realidades históricas que vão produzindo pessoas diferentes e novas subjetividades.

Outro aspecto relevante a ser observado é o importante papel que os meios de comunicação de massa (particularmente a TV) têm cumprido na educação da criança e do adolescente, os quais estão expostos, cada vez mais cedo, às influências destas agências socializadoras. Observe a criança de três anos vestida como aquela apresentadora famosa da TV, ou a que pede de presente a roupa do super-herói do momento.

Mesmo que a função socializadora, de formação das novas gerações, não seja delegada exclusivamente a estas instituições — escola, meios de comunicação de massa — constatamos que, cada vez mais, elas influenciam as novas gerações: no seu modo de ser e estar no mundo... agora e mais tarde.

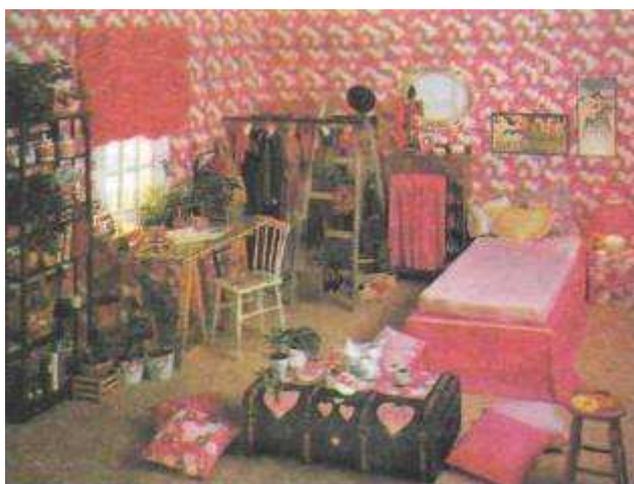
Apontar estas questões em um capítulo sobre a família é necessário para que possamos estar atentos — o tempo todo — às múltiplas determinações do humano, do mais íntimo de si, desde o nascimento. Facilita, também, compreender por que o homem que nasceu em meados do século 20 e passava os primeiros anos de vida no interior da família, grudado a “barra da saia da mãe”, sem ouvir conversas de adulto, cora muitos assuntos considerados tabus (doenças, tragédias, sexo), é tão diferente do que hoje vai para o berçário com 120 dias, está exposto a uma grande variedade de estímulos visuais e auditivos desde que nasce e, precocemente, assiste às telenovelas, “participa” de todas as conversas domésticas, escolhe a roupa que vai

vestir.

Portanto, voltando ao tema do capítulo — saímos dele? —, há uma citação do psicanalista francês Jacques Lacan, em *Os Complexos Familiares,* que permite sintetizar o que foi colocado até aqui e avançar. Lacan define assim a família: “Entre todos os grupos humanos, a família desempenha um papel primordial na transmissão de cultura. Se as tradições espirituais, a manutenção dos ritos e dos **[pg. 250]** costumes, a conservação das técnicas e do patrimônio são com ela disputados por outros grupos sociais, a família prevalece na primeira educação, na repressão dos instintos, na aquisição da língua acertadamente chamada de materna. Com isso, ela preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico”.

Por que Lacan afirma que a família preside os processos fundamentais do desenvolvimento psíquico da criança? Se considerarmos os três pontos levantados pelo autor — a primeira educação, a repressão do desejo e a aquisição da linguagem — teremos a resposta.

A PRIMEIRA EDUCAÇÃO

Mesmo antes do nascimento do filho, vemos a preocupação dos pais cora a cor de sua roupa. E já podemos perguntar por que azul e não rosa para o menino? Outra preocupação refere-se à escolha do nome: do santo de devoção, daquele avô tão querido ou do artista de sucesso?

Este quarto é de menino ou de menina?

Antes de nascer, a criança vai ocupando um lugar na família, no cenário social, e

o que a espera são os hábitos da cultura metabolizados pela sua família, já revelados no modo diferente de esperar a chegada do menino e da menina. Isto porque às diferenças biológicas são atribuídas representações sociais, expectativas de conduta para cada gênero.

Tudo parece tão natural que é estranho, a qualquer um de nós, imaginar uma luva de boxe como enfeite do quarto de maternidade em que se encontra uma menina, ou uma bonequinha pendurada na porta do quarto de um menino.

É com essa naturalidade que se processa a primeira educação. Tudo parece óbvio. O exemplo mais claro é o da educação em função da diferença anatômica dos sexos. As crianças encontram nos pais os modelos de como os adultos comportam-se — como atendem ao telefone e às visitas; como se portam à mesa, resolvem conflitos e lidam com a dor; o que pensam sobre os acontecimentos do mundo etc. Os pais são os primeiros modelos de como é **ser homem** e **ser mulher:** padrões de conduta que, em nossa cultura, são marcadamente diferentes. **[pg. 251]**

Assim, a família reproduz, em seu interior, a cultura que a criança internalizará. E importante considerar aqui o poder que a família e os adultos têm no controle da conduta da criança, pois ela depende deles para sua sobrevivência física e psíquica. Basta lembrar que uma criança de oito meses depende de alguém para obter alimentos e que uma criança de três anos depende de alguém para levá-la ao médico, A criança necessita, também, das ligações afetivas estabelecidas com seus cuidadores e as quais ela não quer (não pode!) perder. O medo de perder o amor (e os cuidados) desses adultos que lhe são tão importantes é um poderoso controlador de sua conduta e ela, pela “vigésima” vez, recita para o vizinho aquela poesia que tanto a aborrece, mas faz a alegria do pai no exercício de exibição dos dotes do seu filho.

A importância da primeira educação é tão grande na formação da pessoa que podemos compará-la ao alicerce da construção de uma casa. Depois, ao longo da sua vida, virão novas experiências que

continuarão a construir a casa/indivíduo, relativizando o poder da família. Mas essa já é outra história (veja capítulo 20, Adolescência: tornar-se jovem).

A REPRESSÃO DO DESEJO

Ao nascer, a criança encontra-se numa fase de indiferenciação com o mundo — não existe mundo externo (o outro) nem interno (o eu). O mundo, neste momento da vida, significa a mãe. Esta é a díade fundamental que cada pessoa vivencia ao nascer. A marca desta relação é a **fusão,** isto é, não existe, para quem acabou de nascer, o eu e o outro (o mundo). Esta diferenciação vai se estabelecendo paulatinamente, e uma experiência importante desse desenvolvimento é o tempo (cronológico) que a criança espera para a satisfação de suas necessidades. Ela começa a registrar que há um desconforto — a fome, por exemplo — e que este estado não é automaticamente superado; a criança precisa esperar que algo aconteça: o seio ou a mamadeira deve chegar... e, para isso, depende de alguém — a mãe ou sua substituta nesta função.

A diferenciação do ego — magistralmente descrita por Freud em *A Psicologia de massa e a análise do ego* — é um processo em que, ao princípio do prazer (que rege o funcionamento psíquico), interpola-se o princípio da realidade, isto é, surgem os limites impostos pela realidade. Assim, a satisfação, para ser obtida, deve ser postergada (esperar) e, às vezes, substituída por outro objeto de satisfação (ao invés do bico do seio, aparece uma **[pg. 252]** chupeta... que estranho!) ou (com freqüência) ocorrem as primeiras vivências de frustração, de não-satisfação. A **frustração** marca a experiência humana desde o nascimento e é algo constitutivo da humanidade de todos nós.

Ao lado desse aspecto intrínseco à constituição psíquica, existe outro que vai construindo a subjetividade da criança e é fundante da vida psíquica: a **interdição** — lei social que se ancora na subjetividade ao marcar a repressão do desejo, seja dos impulsos agressivos, seja dos

impulsos eróticos. Em nossa cultura, o tabu do incesto é um exemplo clássico desta marca da repressão. O filho não pode ter relações sexuais com a mãe, nem a filha com o pai, embora mãe e pai sejam seus primeiros objetos de amor erótico (segundo a Psicanálise, é claro!). Este desejo é inconsciente e a repressão coloca sua marca neste inconsciente; "é como se nada houvesse existido". No jogo da vida familiar, a criança irá incorporando outras proibições relativas à obtenção do prazer e à expressão de seus sentimentos hostis. "Tira a mão daí, é feio!" é uma frase que muitas crianças ouvem quando estão se masturbando; ou esta outra: "Não pode bater no amiguinho, tem que conversar".

A AQUISIÇÃO DA LINGUAGEM

A linguagem é a condição básica para que a criança "entre" no mundo, aproprie-se dele — do que significam as coisas, os objetos, as situações — e nele interfira. Isso é o que realiza a dimensão humana e social de cada pessoa. A linguagem é uma ferramenta necessária e imprescindível para a troca e comunicação com o mundo e, também, para a relação consigo mesma. Através da linguagem, a criança nomeia seus afetos e desejos, troca-os com o outro e os compreende, dando sentido ao que ocorre dentro de si.

Na fase anterior à aquisição da linguagem, os impulsos estão livres e o inconsciente prepondera. É no contato com a realidade — que se dá, principalmente, através da linguagem — e pela compreensão dos mecanismos que a regulam que a criança vai discriminando o seu desejo e o que é ou não permitido satisfazer. A linguagem é o instrumento privilegiado que possibilita a compreensão dessa realidade. A família, como primeiro grupo de pertencimento do indivíduo, é, por excelência, em nossa sociedade, o espaço em que este aprendizado ocorre, embora possa ocorrer também em qualquer grupo humano do qual participe em seus primeiros anos de vida. **[pg. 253]**

OUTRAS CONSIDERAÇÕES IMPORTANTES SOBRE A FAMÍLIA

1. Pedro volta e meia briga feio com Francisco. Até já chegou a dar uns tapas nele. Hoje, Pedro brigou na escola com Tiago porque este tirava um “sarro” de Francisco, numa rodinha de amigos. Qual a relação de parentesco entre Pedro e Francisco?

   Não há dúvida... são irmãos. Uma relação de amor, rivalidade, cuidado, hostilidade. Uma relação humana rica, cheia de ambivalência, multifacetada; com desvantagens — dividir o amor dos pais, a atenção deles, o quarto, as roupas — e muitas vantagens — a possibilidade de companheirismo, de solidariedade, de cumplicidade e, principalmente (a vantagem invisível), de vivenciar, no cotidiano, a aprendizagem das relações sociais com iguais, algo extremamente facilitador como treino de participação social nos mais diferentes grupos humanos.

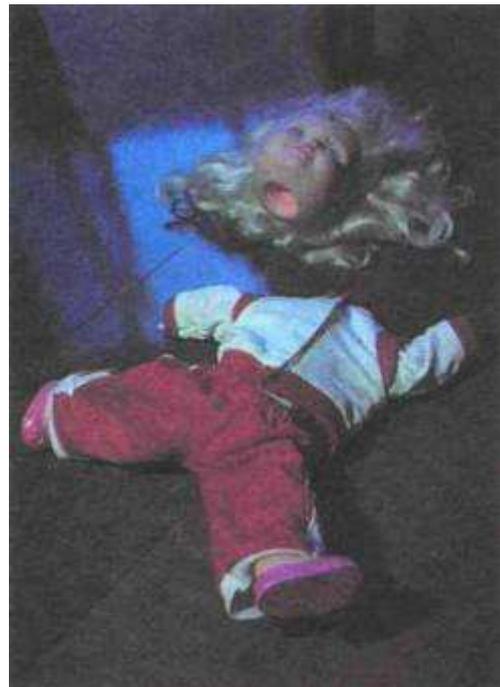
   Este vínculo significativo e a característica da ambivalência — a existência do amor e do ódio — denunciam o que é próprio de todo o vínculo em que existe proximidade, intimidade: a possibilidade de expressar o amor e, também, a raiva. Em suma, a garantia de que não perderá o amor e de que este prevalecerá sobre a raiva permite a expressão da hostilidade.

   Estas expressões de raiva e amor são reguladas pelos pais. Há um limite para as brigas, ofensas e agressões físicas. Neste limite, constatamos como essa relação é um modelo de conduta de cada indivíduo em outras relações entre iguais ao longo da vida.

2. O **vínculo,** em seus aspectos biológico (o cordão umbilical), social (o grupo familiar e suas responsabilidades, inclusive legais) e afetivo (o acolhimento) é condição para o crescimento e desenvolvimento global da criança. Não há possibilidade de sobrevivência física e psíquica no desamor. As doenças mentais e mesmo as físicas, em crianças pequenas, denunciam a fragilidade de vínculos familiares, a dificuldade dos adultos em criar um ambiente estável e seguro — isto

é, amoroso —, a negligência, os maus-tratos. Abordar a importância deste elo de ligação, o vínculo, é dizer que sempre existe ou deve existir um **outro significativo** que lhe assegura as condições de vida, de crescimento e desenvolvimento (senão a criança adoece, morre). Nesta perspectiva, é necessário dizer que o vínculo tem mão dupla para ser significativo, ou seja, a criança também é importante para os pais, muda suas vidas, ocupa-os. Aliás, por serem as crianças e os adolescentes importantes para os pais é que estes tornam-se importantes para eles. **[pg. 254]**

Dois exemplos de situações bastante delicadas que demonstram esta ligação dos pais com seus filhos: no primeiro, os pais exibem o filho ou aspectos dele como se fossem seus; no segundo, projetam no filho a possibilidade de estes realizarem sonhos e projetos pessoais que não conseguiram realizar em suas próprias vidas.

3. A família, como lugar de proteção e cuidados, é, em muitos casos, um mito. Muitas crianças e adolescentes sofrem ali suas primeiras experiências de violência: a negligência, os maus-tratos, a violência psicológica, a agressão física, o abuso sexual. As pesquisas demonstram que, no interior da família, a principal vítima da violência física é o menino e, do abuso sexual, a menina. O pai biológico constitui-se no principal agressor.

A violência doméstica denuncia o mito da família como lugar de proteção e cuidados.

O fenômeno da violência doméstica é, infelizmente, universal — atinge países ricos e pobres — e pode ser observado em todas as classes sociais — não ocorre exclusivamente nas famílias pobres. A violência doméstica não é um fenômeno atual, embora sua intensificação e divulgação pelos meios de comunicação a

transformem em algo dramático e que tem chamado a atenção de muitas instituições e de autoridades da área da família, da infância e adolescência.

No Brasil, um exemplo do aspecto histórico do fenômeno é o relato colhido por pesquisadores em documentos dos séculos 18 e 19 sobre a vitimação de crianças escravas.

Outro dado muito importante, comprovado por pesquisas nacionais e internacionais, é que 90% dos agressores foram vítimas de algum tipo de violência na infância ou adolescência. Isto demonstra a necessidade do tratamento psicológico das crianças e dos adolescentes vítimas de violência, fazendo-se necessário também interromper este ciclo de violência que, em muitos casos, é encoberto pelo segredo familiar ao longo de várias gerações.

4. O direito a ter uma família e a importância dela para a criança estão colocados no artigo 6 da Declaração dos Direitos da Criança (20/11/1959), da qual o Brasil é signatário. **[pg. 255]**

Princípio 6º

> Para o desenvolvimento completo e harmonioso de sua personalidade, a criança precisa de amor e compreensão. Criar-se-á, sempre que possível, aos cuidados e sob a responsabilidade dos pais e, em qualquer hipótese, num ambiente de afeto e de segurança moral e material; salvo circunstâncias excepcionais, a criança de tenra idade não será apartada da mãe. À sociedade e às autoridades públicas caberá a obrigação de propiciar cuidados especiais às crianças sem família e àquelas que carecem de meios adequados de subsistência. É desejável a prestação de ajuda oficial e de outra natureza em prol da manutenção dos filhos de famílias numerosas.

No Brasil, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) — Lei 8.069, de 13/7/1990, que regula os direitos da criança e do adolescente — coloca, no Capítulo 3 — "Do Direito à Convivência Familiar e Comunitária" —, artigo 19: "Toda criança ou adolescente tem direito a ser criado e educado no seio de sua família e,

excepcionalmente, em família substituta, assegurada a convivência familiar e comunitária, em ambiente livre da presença de pessoas dependentes de substâncias entorpecentes".

Esta lei de proteção dos direitos da criança e do adolescente é considerada uma das mais avançadas do mundo. Sua importância reside em vários aspectos. No que concerne ao tema deste capítulo — família — a lei garante, por exemplo, a igualdade de direitos aos filhos próprios da relação do casamento e aos filhos adotivos (isto é, proíbe qualquer discriminação). Além disso, afirma que o "pátrio poder será exercido, em igualdade de condições, pelo pai e pela mãe...". A novidade aí é a inclusão da mãe.

Neste sentido, esta lei acaba incorporando, na ordem jurídica, as mudanças culturais e históricas que vão se processando na sociedade e repercutem na família. Portanto, a família monogâmica apresenta-se diferente hoje. E, mais, coexiste com outros modos de organização familiar em que, como foi sinalizado no parágrafo anterior, a mãe pode ser considerada chefe da família.

Assim, o modelo de família **pai-mãe-prole** torna-se um entre vários modelos possíveis de estrutura e organização deste grupo humano. **[pg. 256]**

UMA ÚLTIMA OBSERVAÇÃO

Além dos aspectos abordados aqui, poder-se-ia levantar vários outros considerando a importância desta instituição, a complexidade e riqueza dos processos sociais e psicológicos que nela se processam e, principalmente, o fato de as famílias apresentarem muitas semelhanças e também muitas, muitas diferenças em sua dinâmica interna.

Texto complementar

1. NOS EUA, MUDA AS REGRAS DO CASAMENTO

(...) **Casamento** — Casar-se costumava ser um dos requisitos prévios para as mais importantes decisões da vida: praticar o sexo, viver juntos e ter filhos. Hoje é comum ver casais não-casados que decidem morar juntos, escolher louças de porcelana, comprar um cachorro — e até mesmo gerar um filho — sem se preocupar com formalidades legais.

As regras do namoro e da união sexual estão constantemente mudando à medida que o século vai chegando ao fim e até 2025, quando os filhos do milênio começarem a assentar a cabeça, a venerável instituição do matrimônio poderá ser mais flexível e menos obrigatória do que nunca.

Embora os norte-americanos em sua esmagadora maioria ainda prefiram casar-se do que ficar solteiros, a coabitação está aumentando: mais de 4 milhões de casais heterossexuais moram agora juntos, quando em 1978 esse número era de cerca de 2 milhões. Naturalmente, ainda é muito fácil obter o divórcio, apesar de um movimento crescente para torná-lo mais difícil. Como conseqüência, os sociólogos estimam agora que a porcentagem de norte-americanos que nunca se casam irá crescer, de 5% para cerca de 10% da população, nos próximos anos.

Carreira profissional — As forças sociais por trás destas mudanças são profundas e durarão bem além do ano 2000. A mais evidente é o advento de oportunidades mais amplas de carreira para as mulheres. Na década de 1950, disse Andrew Cherlin, da Universidade Johns Hopkins, “todo ganhador do pão precisava de uma dona-de-casa — eles sentiam que precisavam um do outro e isso mantinha a união na maioria dos casamentos. Hoje é mais fácil para cada um dos cônjuges ir embora, se não se sentir feliz. Não quer dizer que o casamento não seja levado a sério hoje em dia, mas é considerado menos necessário”.

A coabitação está aumentando porque os tabus sociais contra o concubinato se enfraqueceram. Mas a coabitação pode ser também um degrau para o casamento e uma tentativa para reduzir o risco de fracasso conjugai por meio da construção do relacionamento antes do compromisso formal.

Todos os especialistas concordam que o casamento sobreviverá — e a melhor prova disso pode ser o fato de que os norte-americanos estão se casando com muita freqüência. Enquanto isso, estão aumentando as provas de que o casamento significa “algo mais” para a maioria das pessoas. As pessoas casadas são geralmente mais felizes, mais saudáveis e vivem mais tempo, dizem os pesquisadores Steven Stack e J. Ross Eshleman.

Companhia — A coabitação está bem distante, em segundo lugar, na criação de uma sensação de bem-estar. Segundo o sociólogo da Universidade de Wisconsin, Larry Bumpass, em média o relacionamento entre casais que moram juntos sem se casarem dura apenas cerca **[pg. 257]** de 18 meses. Isso significa que por volta de três quartos de todos os filhos nascidos de casais não-casados que moram juntos verão seus pais se separarem, disse Bumpass, que se preocupa com as “implicações para as crianças dessas relações familiares cada vez mais instáveis”.

Estas conclusões poderão levar a um novo destaque da eficácia do matrimônio no novo milênio — um passo importante para os adultos, mas especialmente para as crianças. *(Newsweek)*

O Estado de S. Paulo, 27 de dezembro de 1998.

2. Família

Arnaldo Antunes e Tony Bellotto

Família, família,

Papai, mamãe, titia,

Família, família,

Almoça junto todo dia,

Nunca perde essa mania.

Mas quando a filha quer fugir de casa

Precisa descolar um ganha-pão

Filha de família se não casa

Papai, mamãe, não dão nenhum tostão.

Família ê

Família A

Família.

Família, família.

Vovô vovó sobrinha.

Família, família.

Janta junto todo dia,

Nunca perde essa mania.

Mas quando o nenê fica doente

Procura uma farmácia de plantão

O choro do nenê é estridente

Assim não dá pra ver televisão.

Família ê

Família ê

Família.

Família, família,

Cachorro, gato, galinha.

Família, família,

Vive junto todo dia,

Nunca perde essa mania.

A mãe morre de medo de barata

O pai vive com medo de ladrão

Jogaram inseticida pela casa

Botaram um cadeado no portão.

Família ê

Família ê

Família.

Titãs. *Acústico.* WEA Music Brasil, 1997. **[pg. 258]**

Questões

1. Atualmente, como se caracteriza o modelo tradicional de família e as diferentes formas de estrutura familiar?
2. Do ponto de vista histórico, quais são as diferentes formas de estrutura e organização familiar?
3. Caracterize a família monogâmica.
4. Como o contexto socioeconômico e cultural produz efeitos sobre a família?
5. Quais as funções da família?
6. Quais instituições cumprem ou compartilham a função da família? Como isso ocorre?
7. Explique a conceituação de família de Jacques Lacan.
8. Como se caracteriza a relação entre irmãos e qual a sua importância?
9. Caracterize vínculo e explique sua importância na família.
10. A família é sempre um lugar de proteção e cuidado? Quais avanços o Estatuto da Criança e do Adolescente garante nesta área?

Atividades em grupo

1. Como o grupo se posiciona diante das idéias e dos conteúdos apresentados no texto complementar?
2. Vocês "reconhecem" a sua família na letra da música "Família", dos Titãs? Em quais aspectos?
3. A posição dos autores, colocada no texto, defende que o ser humano, em seus primeiros anos de vida, necessita pertencer a um grupo que cumpra as funções da família, o que lhe garantirá sua sobrevivência física e psíquica. Portanto, na ausência da família biológica, deverá

pertencer a um grupo que cumpra a função substitutiva. Vocês concordam com isso? Argumentem.

4. Façam uma pesquisa bibliográfica ou de coleta de dados (entrevistas) sobre **adoção** — um tema relevante cujo eixo central é a questão da família. A partir dos dados coletados, debatam o assunto enfatizando os mitos sobre adoção.

Há um excelente vídeo da TV Cultura (São Paulo, Fundação Padre Anchieta) sobre esse tema, intitulado “Os filhos do coração”. **[pg. 259]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Sobre o tema família, indicamos, em primeiro lugar, o livro de Danda Prado, ***O que é família*** (São Paulo, Brasiliense, 1983).

Há um clássico que, apesar da dificuldade de leitura, poderia ser lido pelo aluno. Trata-se da obra de Friedrich Engels, ***A origem da família, da propriedade privada e do Estado*** (Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975).

Bons livros para se compreender a família não precisam ser teóricos, e os romances ensinam muitas coisas sobre as relações familiares, como ***As irmãs inimigas,*** de Georges Simenon (Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1984), e as peças teatrais de Edward Albee, ***Quem tem medo de Virgínia Woolf?*** (São Paulo, Abril, 1977), e de Eugene O’Neil, ***Longa jornada noite adentro*** (São Paulo, Abril, 1977).

Para o professor

Dentro do tema família, sugerimos para o professor o texto de José Roberto Tozoni Reis, ***“Família, emoção e ideologia”,*** incluído no livro ***Psicologia social: o homem em movimento*** (São Paulo, Brasiliense, 1984), de S. T. M. Lane e W. Codo; **Os *complexos familiares*** (Rio de Janeiro, Zahar, 1987), de Jacques Lacan; ***La muerte de la família*** (Buenos Aires, Paidos, 1974), de David Cooper, e ***A política da família***

(Lisboa, Portugália; São Paulo, Martins Fontes, 1973), de R. D. Laing.

Há ainda uma excelente coletânea de textos organizada por Massimo Canevacci no livro ***Dialética da família — gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva*** (São Paulo, Brasiliense, 1981).

O livro ***Família brasileira — a base de tudo*** (UNICEF/Cortez, 1997), organizado por Silvio Manovc Kaloustian, apresenta capítulos que, dependendo da avaliação do professor, podem ser usados como leitura complementar para os alunos.

Filmes indicados

Kramer X Kramer. Direção Robert Benton (EUA, 1979) – É interessante para debater os papéis sociais na família.

Pai patrão. Direção Paolo e Vittorio Taviani (Itália, 1977) – Mostra o conflito de um jovem com seu pai conservador.

Anos dourados. Direção Roberto Talma (Brasil, 1986) – Excelente seriado brasileiro, que permite o debate sobre os conflitos de jovens com suas famílias.

Festa de família. Direção Thomas Vinterberg (Dinamarca, 1998) – Retrato de conflitos familiares, os quais são revelados em uma festa de família. **[pg. 260]**

CAPÍTULO 18

A escola

A escola apresenta-se, hoje, como uma das mais importantes instituições sociais por fazer, assim como outras, a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Ao transmitir a cultura e, com ela, modelos sociais de comportamento e valores morais, a escola permite que a criança "humanize-se", cultive-se, socialize-se ou, numa palavra, eduque-se. A criança, então, vai deixando de imitar os comportamentos adultos para, aos poucos, apropriar-se dos modelos e valores transmitidos pela escola, aumentando, assim, sua autonomia e seu pertencimento ao grupo social.

Sem a intenção de aprofundarmos o desenvolvimento da escola em nossa sociedade, valeria a pena introduzirmos alguns elementos desta história, pois a escola não existiu sempre: ela é uma criação social do homem.

Educar já significou, e talvez signifique ainda, em algumas regiões do Terceiro Mundo, apenas viver a vida cotidiana do grupo social ao qual se pertence. Assim, acompanhava-se os adultos em suas atividades e, com o passar do tempo, aprendia-se a "fazer igual". Plantar, caçar, localizar água, entender os sinais do tempo, escutar histórias e participar de rituais eram atividades do grupo adulto, as quais iam sendo acompanhadas pelas crianças que, aos poucos, adquiriam instrumentos

de trabalho e interiorizavam valores morais e comportamentos socialmente desejados. Não havia uma instituição especializada nessas tarefas. O meio social, em seu conjunto, era o contexto educativo. Todos os adultos ensinavam a partir da experiência pessoal. Aprendia-se fazendo.

A partir da Idade Média a educação tornou-se produto da escola. Pessoas especializaram-se na tarefa de transmitir o saber, e espaços específicos passaram a ser reservados para essa atividade. Poucos iam à escola, que era destinada às elites. Serviu aos nobres e, depois, à burguesia. A cultura da aristocracia e os conhecimentos religiosos eram o material básico a ser transmitido. **[pg. 261]**

Enfim, as atividades desempenhadas pelos grupos dominantes na sociedade passavam a ser, cuidadosamente, ensinadas e isso fez da escola ora lugar de aprendizado da guerra, ora das atividades cavalheirescas, ora do saber intelectual humanístico ou religioso. A escola desenvolvia-se como uma instituição social especializada, que atendia aos filhos das famílias de poder na sociedade.

A industrialização favoreceu a universalização da escola, que até então era privilégio da aristocracia e da igreja.

Com as revoluções do século 19, a escola passou por transformações, sendo a principal delas a tendência à universalização, ou seja, ela deveria atender a todas as crianças da sociedade (pelo menos em tese). O que permitiu tais transformações? Por que a escola precisou mudar?

O desenvolvimento da industrialização foi, sem dúvida, o fator decisivo das grandes mudanças ocorridas nos séculos 19 e 20. A industrialização deslocou o local do trabalho da casa para a fábrica, transformando, com isso, os espaços das casas e das cidades. Na casa,

os lugares tornaram-se privativos, isto é, cada um conquistou seu espaço individual, como quartos, suítes, escritórios de estudo; na cidade, a organização urbana adaptou-se à existência das fábricas e à necessidade de os trabalhadores deslocarem-se de suas residências para os locais de trabalho. Assim, construíram-se vias públicas para os transportes coletivos levarem os trabalhadores de um lugar a outro da cidade. O trabalho ingressou na esfera pública, deixando de ocupar os espaços da casa.

Outra conseqüência desta mudança ocorreu na família, que não podia mais, sozinha, preparar seus filhos para o trabalho e para a vida social. Era preciso entregar essa função a uma instituição que soubesse educar, não mais para a vida privada, do círculo familiar e do trabalho caseiro, mas para o trabalho que se encontrava no âmbito da vida pública, cujas regras, leis e rotinas iam além dos conhecimentos adquiridos pela família. A escola tornava-se, assim, esta instituição especializada.

Além disso, a Revolução Industrial sofisticou o trabalho com a implantação das máquinas, exigindo do trabalhador o aprendizado da tecnologia. Esta sofisticação do trabalho levou novas funções para a escola, como a de preparar o indivíduo para o trabalho, ensinando-lhe o manuseio de técnicas até então desconhecidas, ou a **[pg. 262]** de fornecer-lhe os conhecimentos básicos da língua e do cálculo. A escola ganhou importância e ampliou suas funções.

A industrialização levou à sofisticação tecnológica, exigindo um aprendizado cada vez mais especializado.

A luta pela democratização da escola empreendida pelas classes trabalhadoras, até então alijadas desta instituição, foi outro fator gerador de

mudanças. As classes trabalhadoras, conforme foram se fortalecendo e se organizando, passaram a exigir o direito de ter seus filhos na escola, isto é, o direito de acesso à cultura e ao conhecimento dominantes. A escola, pressionada, "abriu" suas portas para atender a outras camadas sociais que não somente a burguesia e a aristocracia. A escola universalizava-se.

Estes fatores contribuíram para que a escola adquirisse as características que possui hoje em nossa sociedade: uma instituição da sociedade, trabalhando a serviço desta sociedade e por ela sustentada a fim de responder a necessidades sociais e, para isso, a escola precisa exercer funções especializadas. A escola cumpre, portanto, o papel de preparar as crianças para viverem no mundo adulto. Elas aprendem a trabalhar, a assimilar as regras sociais, os conhecimentos básicos, os valores morais coletivos, os modelos de comportamento considerados adequados pela sociedade. A escola estabelece, assim, uma mediação entre a criança (ou jovem) e a sociedade que é técnica (enquanto aprendizado das técnicas de base, como a leitura, a escrita, o cálculo, as técnicas corporais e musicais etc.) e social (enquanto aprendizado de valores, de ideais e modelos de comportamento). Apreender esses elementos sempre foi necessário. A escola é a forma moderna de operar essa transmissão.

Até aqui parece que tudo está perfeito. Quais são os problemas da escola?

PROBLEMAS DA ESCOLA

São muitos e vamos comentar alguns deles. Para deixar mais clara a nossa apresentação, chamamos a sua atenção para dois aspectos presentes nos problemas da escola: o aspecto teórico da educação, que se refere às concepções apresentadas nas teorias pedagógicas, e o prático, que se refere ao cotidiano da educação escolar. Os problemas da escola situam-se nestas duas esferas: nas concepções pedagógicas e na realidade cotidiana. **[pg. 263]**

A CLAUSURA ESCOLAR

As teorias pedagógicas, ao conceberem a escola como instituição isolada da sociedade, criaram-lhe um dos seus principais problemas. A escola, que deveria fazer a mediação entre o indivíduo e a sociedade, tornou-se uma instituição fechada, destinada a proteger a criança desta mesma sociedade — construiu-se, então, uma fortaleza da infância e da juventude. Para proteger contra o quê? Contra os perigos que advêm da sociedade, responsabilizada por todos os males e corrupções.

É interessante registrarmos aqui que a escola, criada e sustentada pela sociedade com a finalidade de preparar o indivíduo para viver na sociedade e cujos elementos são todos advindos do meio social — conhecimentos, técnicas, desafios —, passa a ser pensada, nas teorias pedagógicas, como instituição isolada deste meio, como se nele não estivesse imersa. Criou-se, então, a ilusão de ser possível preparar o indivíduo para viver o cotidiano da sociedade estando ele de fora deste cotidiano, em um desvio — o desvio escolar. Assim pensada, a escola acaba por ensinar um conhecimento distante da realidade social. Nesta concepção, chega-se, de fato, a erguer muros para que a realidade não entre na escola; criam-se regras diferentes das vigentes na sociedade, enfim, substitui-se a realidade social pela realidade escolar. Enclausuram-se as crianças e os jovens em nome da educação.

A clausura escolar é ilusória, pois a realidade social entra pela porta dos fundos, invade as salas de aula, podendo ser encontrada nos livros, nos valores ensinados e nas atividades desenvolvidas. Mas, apesar de ilusória, esta clausura determina o distanciamento da escola do cotidiano vivido pelos seus integrantes. Assim, os conteúdos são ensinados como se nada tivesse que ver com a realidade social; as regras são tomadas como absolutas e naturais; a autoridade na escola é inquestionável; a vida de cada um fica (mesmo que ilusoriamente) do lado de fora da escola. Os uniformes igualam a todos; as notas de aproveitamento são tomadas como resultantes apenas do trabalho

realizado na escola e pela escola; o esforço pessoal torna-se fator decisivo do sucesso ou do fracasso escolar. Aliás, o fracasso é explicado basicamente pela falta de empenho e esforço do aluno. No máximo, chega-se a responsabilizar os pais pelo insucesso do filho. Nunca a escola!, que sai ilesa destas avaliações.

Talvez você esteja se perguntando: por que este distanciamento da escola em relação à realidade social é visto como um problema? Por dois motivos. Primeiro: porque este distanciamento não é verdadeiro. A escola reproduz os valores sociais, os modelos de comportamento, os ideais da sociedade; ensina o conteúdo que está sendo aplicado na produção da riqueza e da sobrevivência do **[pg. 264]** grupo social. Quando ensina estes conteúdos sem explicar que integram nossa vida cotidiana, a escola dificulta o surgimento dos questionamentos, ou seja, universaliza este saber, impedindo que outros saberes possam ser também veiculados e valorizados — é como se só existissem esses saberes. Segundo: a escola, ao escolher este distanciamento, opta também por um modelo de homem a educar — um homem passivo perante o seu meio social, pois não sabe aplicar os conhecimentos aprendidos na escola para melhor entender o seu mundo e nele atuar de forma mais eficiente.

A escola não deve ser pensada como fortaleza da infância, como instituição que enclausura seus alunos para melhor prepará-los. É preciso articular a vida escolar com a vida cotidiana; articular o conhecimento escolar com os acontecimentos do dia-a-dia da sociedade.

O SABER É O INSTRUMENTO BÁSICO NA ESCOLA. PARA QUÊ?

Outro problema da escola é a forma como concebe e lida com o saber — seu instrumento básico no trabalho de desenvolver os indivíduos. No entanto, algo que parece tão simples — transmitir o saber acumulado — pode se tornar fonte de variados problemas. Um primeiro já pode ser levantado: como a escola entende a finalidade de sua missão

social? As finalidades da escola são colocadas, nas teorias pedagógicas e no cotidiano, como sendo culturais: transmitir o conhecimento acumulado pela humanidade para que as pessoas possam se aperfeiçoar e cumprir funções sociais importantes. Assim, para as teorias pedagógicas, o lugar social que o indivíduo ocupará na sociedade depende do grau de cultura que adquirir. A escola atesta o saber através de diplomas, que se tornam passaportes para a vida social. O grau de cultura que o diploma atesta é tomado como a possibilidade de o indivíduo diplomado ocupar lugares na sociedade. Há mentiras no discurso sobre a escola e esta é uma delas. Assim, um médico e um advogado ocupam estes lugares porque, por esforço próprio, adquiriram o grau de cultura necessário para o exercício dessas funções. Contudo, não é menos evidente que o grau de cultura adquirido pelo indivíduo decorre do lugar social ocupado por sua família, ou seja, este lugar social da família define o grau de cultura que seu membro poderá obter. Assim, o garoto da favela dificilmente será advogado. Mesmo que este garoto se esforce para obter um maior grau de cultura, dificilmente alcançará seu objetivo. Ele terá de superar inúmeras dificuldades, como manter-se na escola, entendendo sua linguagem e sua dinâmica; arcar com todos os gastos que ela acarreta — condução, uniforme ou roupa adequada, material, atividades externas **[pg. 265]** etc. Por outro lado, o garoto da família rica ou de classe média, mesmo que decida não freqüentar a escola, dificilmente perderá seu padrão de vida e seu lugar social. Assim, se decidir ser motorista de caminhão, logo poderá se tornar um empresário do transporte.

Um outro problema também está relacionado cora a dificuldade demonstrada pela escola de lidar com o saber, pois, ou ensina as respostas aos alunos sem que eles tenham feito as perguntas, ou estimula as perguntas e menospreza a importância de se obter respostas. As escolas mais tradicionais, por exemplo, não acreditam que seus alunos possam ter assuntos interessantes para contar ou perguntas estimuladoras para fazer. Assim, colocam-nos quietos, olhando para o professor que, sobre um tablado, ensina o conhecimento necessário.

Mas, para que serve este conhecimento? Esta é a pergunta que fica. Nas escolas mais renovadas, o problema aparece de forma invertida. Diversos recursos são utilizados para estimular o aluno a fazer perguntas sobre os mais variados assuntos. O importante é perguntar. Muitas vezes, no entanto, as crianças acabam não tendo as respostas adequadas para as suas perguntas, e o ato de perguntar vai se esvaziando lentamente, até perder todo o seu sentido.

A escola deve ensinar e estimular os alunos não só a perguntar, mas a valorizar a resposta.

Saber é perguntar. Saber é conhecer respostas. A escola precisa articular adequadamente estas duas atividades.

A ESCOLA COMO MEIO QUE PREPARA PARA A VIDA

Nas teorias pedagógicas e no cotidiano escolar, a escola também é definida como um meio que prepara para a vida. Mas como pode fazer isso sendo um meio fechado, que volta as costas para a realidade social? A escola tem se organizado a partir, apenas e fundamentalmente, da noção de cultura. Acredita que “cultivando” o indivíduo, isto é, ensinando-lhe a cultura acumulada pela humanidade, conseguirá desenvolver o que nele há de melhor. Veja bem, a escola pressupõe que há um indivíduo a ser desenvolvido dentro de cada um de nós que, por natureza, é bom. Ou seja, trazemos uma sementinha dentro de nós que desabrochará no contato com a cultura e nos tornará bons cidadãos. Por isso as escolas para a infância se chamavam **[pg. 266]** “jardim-de-infância”. Prepara-se o indivíduo no que ele tem de bom para, após um certo tempo, entregá-lo à sociedade a fim de transformá-la na direção do que é naturalmente bom nos homens. E uma leitura possível, não resta

dúvida. Mas é preciso cuidado com tal concepção, pois se permite pensar a escola como uma instituição que isola os indivíduos para protegê-los, permite também pensá-la de outra forma, ou seja, apropriando-se deste discurso de proteção para criar indivíduos à imagem e semelhança dos valores sociais dominantes.

Na verdade, a escola, como instituição social, estabelece um vínculo ambíguo com a sociedade. É parte dela e, por isso, trabalha para ela, formando os indivíduos necessários à sua manutenção. No entanto, é tarefa da escola zelar pelo desenvolvimento da sociedade e, para isso, precisa criar indivíduos capazes de produzir riquezas, de criar, inventar, inovar, transformar. Diante desse desafio, a escola não pode ficar presa ao passado, ao antigo, à tradição. Esta brecha abre a possibilidade para o surgimento de uma escola crítica e inovadora. E preciso ter clareza desta ambigüidade da escola no trabalho educacional, pois esta ambigüidade ao mesmo tempo nos coloca a necessidade de estarmos presos à realidade social e de sermos críticos e inovadores. Esta é a brecha da escola transformadora. A escola, como dissemos no início, faz a mediação entre o indivíduo e a sociedade. Conhecer a sociedade, seus modelos e seus valores é sua tarefa. Aprender os modelos como sociais (e não como naturais), que respondem às necessidades do momento histórico, que variam no tempo e nos grupos sociais, é tarefa da escola que se pretende crítica. **A vida escolar deve estar articulada com a vida social.**

Outros problemas ainda existem:

A alfabetização capacita o indivíduo a integrar-se ao mundo social.

- A escola surgiu para responder a necessidades sociais de preparo do indivíduo para a vida pública. A família ficou apenas com a formação moral de seus

filhos. Hoje, a escola ocupa grande parte da vida de seus alunos. Ensina técnicas, valores e ideais, ou seja, vem cada vez mais substituindo as famílias na orientação para a vida sexual, profissional, enfim, para a vida como um todo. A escola está preparada para essa tarefa? Os professores dispõem de métodos e técnicas adequadas para cumprir tal função? **[pg. 267]**

• Cada vez mais aumenta a pressão para a alfabetização precoce. As crianças entram no 1º ano do ensino fundamental sabendo ler e escrever. O que exigiu essa antecipação? E as crianças que não freqüentaram as pré-escolas? Os efeitos individuais e sociais da alfabetização precoce ainda são desconhecidos.

É preciso compreender melhor o fenômeno que está mudando a escola para que possamos realizar o trabalho escolar conscientes das novas tarefas que nos são colocadas.

• Outro conjunto de problemas refere-se à concepção de aluno. Como o professor o vê e o concebe? Como as famílias e os alunos vêem e concebem o professor? A forma de significar é importante para entendermos a relação que se estabelece entre professores e alunos.

— Alunos podem ser vistos como receptáculos, onde o conhecimento deve ser depositado.

— Professores podem ser vistos como adultos autoritários que impõem atividades e conteúdos sem importância ou valor.

Estas duas visões dificultam a relação entre professores e alunos. Confrontos, violência, abusos de autoridade, atos delinqüentes são fatos que surgem no cenário da escola, lugar designado pela sociedade como de preparo para a vida social.

O vínculo professor-aluno é o sustentáculo da vida escolar. Tal vínculo deve se estabelecer de forma a viabilizar todo o trabalho de ensino-aprendizagem. Precisamos ter professores preparados, que estabeleçam uma parceria com seus alunos, a qual permita o diálogo com o conhecimento.

Muitas vezes o aluno é visto como alguém que tem pouco a contribuir no processo educacional, devendo acompanhar, em silêncio e atento, o que o professor ensina. Como a geração da MTV *(Music Television)* e da Rádio Transamérica (cuja programação está voltada para a *dance music)* poderá ficar tão parada por tanto tempo? Um mundo de silêncio e imobilidade tem caracterizado a escola.

- Nada que se refira às brincadeiras e ao lazer tem lugar na sala de aula. A seriedade deste espaço opõe-se ao brinquedo, à brincadeira, ao riso, ao lúdico. A escola vem se tornando um lugar "carrancudo", e ela não precisa ser assim. Pode desenvolver seu trabalho, com autoridade, em um ambiente descontraído e alegre. Deve haver uma possibilidade de o aluno ser feliz na escola!
- A realidade dos jornais não é apresentada na escola, pois pressupõe-se que tal realidade não tem nada que ver com o que se está aprendendo na sala de aula. É preciso injetar realidade na escola. **[pg. 268]** É preciso falar da vida cotidiana, pois o conhecimento aprendido deve ampliar o conhecimento que temos do mundo e, conseqüentemente, contribuir para torná-lo um lugar cada vez melhor para se viver.
- As regras morais são rigidamente cobradas. Ao aluno cabe escutar, obedecer, acreditar e submeter-se. Ao professor cabe saber, ordenar, decidir, punir. Ambos estão predestinados a papéis rigorosamente definidos. Sanções estão previstas para os deslizes. As regras não podem ser ensinadas como verdades absolutas. Elas precisam ser ensinadas como "acordos sociais" para melhorar nossas relações. Esta é a única função das regras sociais. Mas se elas tornam-se instrumentos de tortura e fonte de conflitos, há que se perguntar se algo não está errado.

A escola deve estar atrelada à vida.

- A escola tem sido uma continuidade da vida das crianças das classes média e alta de nossa sociedade. Elas viajam, vão a museus, conhecem outros países, outras línguas, têm uma riqueza de informações e estimulações que pode ser trabalhada e aprofundada na escola. No entanto, para as crianças e os jovens que têm o mundo do trabalho como seu espaço cotidiano, a escola é uma quebra. As rotinas escolares, as atividades e os conteúdos apresentados estão distantes de suas vidas e não há como ver na escola qualquer utilidade para seu desenvolvimento. Apenas o discurso da sociedade e a exigência do diploma na hora de obter um emprego melhor lhes dão a certeza de que é preciso insistir. A maior parte de nossas crianças pobres são “evadidas” da escola. Uma seqüência de tensões, dificuldades, fracassos, desinteresses dos professores, desencorajamento e reprovação afastam-nas da escola — um mundo que fala de coisas estranhas, em linguagem estranha, comandado por adultos estranhos. É preciso fazer a escola para os alunos e não o inverso.
- As crianças não chegam às escolas em pé de igualdade, pois tiveram experiências de vida muito diferentes. Os programas universais, cora o discurso da busca da igualdade, colaboram para a manutenção das desigualdades. Os programas escolares não levam em conta as diferenças sociais. Exigem os mesmos produtos, avaliam da mesma forma, ensinam da mesma maneira a crianças que têm vidas muito diferentes. Ignorar as diferenças é trabalhar para aprofundá-las. **[pg. 269]**

Mas se a escola é tão ruim assim, por que mantê-la? Nos anos 60, autores como Ivan Illich, Bourdieu e Passeron pregaram o fim da escola. Alegavam ser tal instituição um aparelho ideológico do Estado com a finalidade de **reproduzir** a mão-de-obra submissa e a ideologia dominante. Hoje, há argumentos convincentes para mantermos a credibilidade da escola e enveredarmos esforços para transformá-la.

A escola constitui um importante local de troca, de obtenção de informação e de aprendizado da investigação. É na escola que formulamos grande parte das respostas e das perguntas necessárias à compreensão de nossas vidas, de nossa sociedade e de nosso cotidiano;

é o espaço no qual podemos adquirir a idéia do tempo histórico e da transformação que a humanidade produziu. Na escola podemos aprender que nem todas as pessoas pensam e agem da mesma forma e que essa diferença no modo de pensar e agir deve ser valorizada por todos nós. Muito do aprendizado para o trabalho acontece no ambiente escolar. A escola precisa ser transformada e a busca por tal transformação constitui um desafio que não pode ser confundido com a defesa do fim desta instituição.

Podemos retomar aquela ambigüidade já citada e usá-la como primeiro argumento de defesa da escola: as contradições apresentadas pela escola criam brechas para o trabalho crítico.

Valores básicos na sociedade capitalista, como liberdade individual, autonomia, criatividade e capacidade de tomar decisões, exigirão da escola uma abertura em seu conservadorismo e autoritarismo.

Segundo argumento: entendemos a escola como uma das várias instituições existentes na sociedade. Portanto, ela não pode ser considerada a única responsável pela criação da mão-de-obra submissa e pela reprodução dos valores dominantes. A escola participa deste jogo social, mas as transformações sociais ocorrem de forma mais ampla, abrangendo outras instituições sociais, como a família, os meios de comunicação de massa, o Congresso Nacional e as leis. Os educadores progressistas reivindicam para a escola o direito de participar deste jogo social e contribuir para a transformação da sociedade. Não será extinguindo a escola que tais anseios serão alcançados.

Terceiro e último argumento: necessitamos da escola que, como já dissemos, faz a mediação entre as crianças e os modelos sociais. A escola pode e deve ensiná-los de maneira crítica. Deve ensinar às crianças a historicidade dos modelos e como eles foram se modificando no tempo, conforme os homens foram transformando suas formas de vida e suas necessidades. A simples imersão da criança e do jovem no meio social não lhes garantirá um aprendizado crítico dos modelos. A escola, nesta perspectiva, torna-se fator de mudança, de movimento, de transformação. Ela pode e deve assumir este papel. **[pg. 270]**

Como você pôde perceber, se por um lado a escola apresenta

problemas — não são poucos! —, por outro não faltam propostas para solucioná-los. Esperamos tê-lo convencido do importante papel desempenhado por esta instituição em nossa sociedade. Agora, deixamos para você e para o seu professor o desafio de encontrar um jeito mais gostoso, mais lúdico, motivador, interessante e socialmente necessário de “fazer escola”. Sabemos que não é fácil, senão teríamos colocado aqui todas as receitas. Mas também sabemos que o difícil não é impossível. Para você não dizer que lhe deixamos a parte difícil, colocamos, como estímulo para o debate, algumas considerações:

- A escola precisa ser articulada com a vida.
- O conhecimento acumulado pela humanidade não é intocável, ou seja, deve estar sempre se renovando e se reconstruindo. Afinal, fazemos parte da humanidade que produz conhecimento, o qual deve ser aprendido como resposta a perguntas feitas pelos homens no momento em que o produziam. Que perguntas os homens já se fizeram? A que perguntas os conhecimentos que estamos aprendendo hoje respondem?
- Quais são as principais regras que conduzem nossos comportamentos? Que modelos nossa sociedade valoriza e nos ensina? Por que tais modelos e regras? É importante perceber as regras como formas que os homens encontraram de melhorar a convivência. Elas são necessárias, o que não nos impede de compreender a que necessidades sociais procuram atender.
- Alunos e professores devem ser parceiros no diálogo com o conhecimento. Precisamos ver o trabalho escolar como um diálogo com o conhecimento já acumulado. Dialogar é perguntar, ousar respostas, tentar compreender por que algo é assim e não de outro modo. É preciso dialogar com o conhecimento mediado pelo professor, que deve ser visto como parceiro no processo educacional.
- Escola para quê? É importante trabalhar esta pergunta. Não é preciso encontrar uma resposta, mas “ensaiar” encontrá-la. O mesmo procedimento deve ser adotado a cada conteúdo introduzido. Para que este conhecimento? Deve-se ressaltar aqui que nem todos os conhecimentos têm aplicação imediata. São úteis porque desenvolvem

a possibilidade da reflexão e aumentam nossa compreensão sobre a realidade que nos cerca.

• Nossa última consideração: a realidade que nos cerca, esta sim, é a finalidade da escola. Todo o trabalho desta instituição social está e deve estar voltado para a realidade, da qual buscamos melhorar nossa compreensão para transformá-la permanentemente. Os homens criaram a escola com essa finalidade, aperfeiçoaram-na para isso e sucatearam-na para impedir a compreensão e a transformação da realidade. Cabe retomar a finalidade primeira da escola. **[pg. 271]**

Texto complementar

1. NINGUÉM NASCE FEITO: É EXPERIMENTANDO-NOS NO MUNDO QUE NÓS NOS FAZEMOS

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos, na prática social de que tomamos parte.

Não nasci professor ou marcado para sê-lo, embora minha infância e adolescência tenham estado sempre cheias de “sonhos” em que rara vez me vi encarnando figura que não fosse a de professor.

“Brinquei” tanto de professor na adolescência que, ao dar as primeiras aulas no curso então chamado de “admissão” no Colégio Osvaldo Cruz do Recife, nos anos 40, não me era fácil distinguir o professor do imaginário do professor do mundo real. E era feliz em ambos os mundos. Feliz quando puramente sonhava dando aula e feliz quando, de fato, ensinava.

Eu tinha, na verdade, desde menino, um certo gosto docente, que jamais se desfez em mim. Um gosto de ensinar e de aprender que me empurrava à prática de ensinar que, por sua vez, veio dando forma e sentido àquele gosto. Umas dúvidas, umas inquietações, uma certeza de que as coisas estão sempre se fazendo e se refazendo e, em lugar de inseguro, me sentia firme na compreensão que, em mim, crescia de que a gente não é, de que a gente está sendo.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos

ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos.

Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem. Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher.

(...)

Não nasci, porém, **marcado para ser** um professor assim. Vim me tornando desta forma no corpo das tramas, na reflexão sobre a ação, na observação atenta a outras práticas ou à prática de outros sujeitos, na leitura persistente, crítica, de textos teóricos, não importa se com eles estava de acordo ou não. É impossível ensaiarmos estar sendo deste modo sem uma abertura crítica aos diferentes e às diferenças, com quem e com que é sempre provável aprender.

Uma das condições necessárias para que nos tornemos um intelectual que não teme a mudança é a percepção e a aceitação de que não há vida na imobilidade. De que não há progresso na estagnação. De que, se sou, na verdade, social e politicamente responsável, não posso me acomodar às estruturas injustas da sociedade. Não posso, traindo a vida, bendizê-las.

Ninguém nasce feito. Vamos nos fazendo aos poucos na prática social de que tomamos parte.

Paulo Freire. *Política e Educação.*

São Paulo, Cortez, 1993. p. 79-80; 87-8. **[pg. 272]**

2. A ESCOLA

ONDE SÓ É PERMITIDO O QUE NÃO É PROIBIDO

Babette Harper et alii. *Cuidado escola! desigualdade, domesticação e algumas saídas.* São Paulo, Brasiliense, 1984. p. 52. **[pg. 273]**

Questões

1. O que significava a Educação na Idade Média?
2. Que mudanças a industrialização trouxe para essa concepção? Por quê?
3. Quais os principais problemas da escola apontados pelo texto?
4. Como você compreende a frase: “A clausura escolar é ilusória, pois a realidade social entra pela porta dos fundos”?
5. O texto aponta, como uma das mentiras no discurso sobre a escola, a concepção de que o grau de cultura, atestado pelo diploma, expressa a possibilidade de o indivíduo ocupar lugares na sociedade. Por que essa afirmação é mentirosa?
6. A vida escolar deve estar articulada com a vida social. Essa é uma das conclusões centrais no texto. Como você a compreende?
7. O texto identifica ainda outros problemas existentes na escola. Fale sobre dois deles.

Atividades em grupo

1. Analisem com o grupo a tira que se apresenta como texto complementar e discuta seu significado. Que crítica está sendo feita à escola?
2. Façam uma crítica a sua escola, apontando os principais problemas que vocês encontram nela. Em seguida, levantem seus aspectos positivos.
3. Imaginem a situação: uma nova lei, aprovada pelo Congresso Nacional, aboliu as escolas no Brasil.

   Formem grupos que levantem argumentos a favor e contrários à Lei.

Os grupos deverão ter tempo para elaborar tais argumentos. Em seguida, partam para o debate do tipo “pinga-fogo”.

4. Imaginem outra situação: o MEC declarou que as escolas, a partir de hoje, são autônomas, isto é, livres para decidir sobre o conteúdo a ser ensinado e a organização das classes e atividades.

A direção da escola chama vocês para a elaboração da proposta dessa escola.

• Que escola vocês construiriam?

• Que características teria?

• Que finalidade vocês atribuiriam a ela?

• Que atividades seriam desenvolvidas?

5. O texto de Paulo Freire traz informações importantes sobre a formação de um educador. Converse com seus colegas e indiquem as frases do texto que mostram os princípios básicos dessa formação. **[pg. 274]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Um ótimo livro para estudantes é ***Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*** (São Paulo, Brasiliense, 1984), de Babette Harper e outros, e também o livro de C. R. Brandão, ***O que é Educação*** (São Paulo, Brasiliense, Coleção Primeiros Passos). O livro de M. G. N. Mizukami, ***Ensino: as abordagens do processo*** (São Paulo, EPU, 1986), pode ser também muito interessante porque, ao apresentar várias teorias de ensino, debate a concepção de homem, sociedade, Educação e escola em cada uma delas.

Para o professor

Indicamos ***Escola, Estado e sociedade*** (São Paulo, Edart, 1978), de Bárbara Freitag; ***A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*** (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1975), de P.

Bourdieu e J. C. Passeron, e ***La escuela capitalista*** (México, Siglo Veintiuno, 1980), de C. Baudelot e R. Establet. O tema escola pública X escola particular tem preocupado professores e estudantes. Vale conferi-lo no excelente livro de C. R. J. Cury, ***Escola pública, escola particular e a democratização de ensino*** (São Paulo, Cortez e Autores Associados, 1985). Não podemos encerrar estas indicações sem falar na maravilhosa obra de Paulo Freire sobre Educação — leitura obrigatória para quem quiser se aprofundar no tema.

Filmes indicados

Sociedade dos poetas mortos. Direção Peter Weir (EUA, 1989) – Permite uma boa discussão sobre o sistema educacional contrapondo formas autoritárias e democráticas de ensino.

Mentes perigosas. Direção John Smith (EUA, 1995) – Possibilita uma discussão sobre o vínculo da escola com a vida. O que a escola deve ensinar? O que faz sentido ensinar na escola? São questões presentes no filme.

Um tira no jardim da infância. Direção Ivan Reitman (EUA, 1990) – Necessitando penetrar em uma escola para proteger uma criança, policial se disfarça de professor e acaba se envolvendo com a classe. **[pg. 275]**

CAPÍTULO 19

Meios de comunicação de massa

Televisão: influência sobre a subjetividade.

Os meios de comunicação de massa ganharam uma importância formidável nos últimos tempos. Não é por acaso que alguns chamam a imprensa de “o quarto poder”. Trata-se de uma alusão à importância que a difusão da informação ganhou no mundo contemporâneo. Uma parte dos conteúdos difundidos pelos meios de comunicação de massa é estudada no campo das teorias da comunicação, da semiótica e da Psicologia. Nesse sentido, a Psicologia tem sido muito utilizada em função do seu conhecimento sobre a subjetividade humana. É disso que trata esse capítulo sobre os meios de comunicação de massa, conhecidos também como mídia (termo que advém do inglês *mass media* e que significa meios de massa ou meios de comunicação de massa).

A Psicologia é utilizada para a análise do material jornalístico quando, por exemplo, o jornalista avalia o conteúdo da matéria que está escrevendo e ao qual aplica noções de Psicologia; ou quando, em casos

mais específicos, consulta o psicólogo especialista no assunto em pauta. Rigorosamente, poderíamos dizer que se trata do mesmo fenômeno observado no cotidiano e já comentado nos primeiros capítulos deste livro. As pessoas, em geral, possuem um certo conhecimento da Psicologia e o aplicam na solução de problemas do cotidiano. O jornalista e o publicitário apropriam-se desse conhecimento e o utilizam com uma certa competência. Poderíamos **[pg. 276]** mesmo afirmar que, nesses casos, a Psicologia é usada por eles com mais competência do que pelo próprio psicólogo.

Ora, pode parecer estranho afirmar que profissionais da mídia conhecem mais Psicologia que o próprio psicólogo, mas isso é fácil de entender. O psicólogo é o profissional que trabalha com a Psicologia e, nesse campo, certamente é o mais competente e indicado. Mas, no caso da mídia, o profissional que entende daquele assunto é outro. Um psicólogo não saberia fazer um bom comercial por não ser a publicidade a sua área de atuação. O publicitário, entretanto, produz um bom comercial, não só por conhecer as técnicas desenvolvidas pela propaganda, mas por conseguir "captar" a subjetividade das pessoas as quais pretende alcançar.

O psicólogo, é verdade, não saberia fazer o comercial, mas, uma vez finalizado, ele torna-se um bom analista do campo de subjetividade produzido por este comercial.

A partir do momento em que os meios de comunicação de massa perceberam a importância de se trabalhar bem a questão da subjetividade, a presença do psicólogo na mídia passou a ser requisitada com mais freqüência. Exemplo: as agências de publicidade —

A Psicologia ganha importância junto aos meios de comunicação de massa.

que constituem o mercado de trabalho mais desenvolvido para o psicólogo especializado em mídia — contratam-no para analisar qualitativamente as peças publicitárias ainda em processo de produção. Mesmo não tendo as mesmas habilidades de um profissional de publicidade para produzir um comercial, o psicólogo vem se tornando o profissional que assessora o setor de criação, ocupando cada vez mais espaços na mídia.

MEIOS DE COMUNICAÇÃO E SUBJETIVIDADE — OS LIMITES ÉTICOS

Uma questão importante e freqüentemente lembrada quando se fala do uso da Psicologia nos meios de comunicação de massa e da participação de psicólogos neste trabalho refere-se à ética. Qual o limite do trabalho com a subjetividade? A Psicologia e o psicólogo têm poder de controlar as pessoas, de fazê-las comprar ou acreditar em algo que absolutamente não lhes interessa? **[pg. 277]**

Não é tarefa fácil responder a esta última pergunta, pois o seu enunciado é, em parte, falso e, em parte, verdadeiro. Falso porque não se pode conferir tamanho poder nem à Psicologia nem aos meios de comunicação de massa. É falso, também, afirmar que uma mentira repetida por muito tempo torna-se verdade. A história tem demonstrado de forma cabal que não se pode enganar as pessoas o tempo todo. O jornalista Carlos Eduardo Lins e Silva[1] fez um estudo muito interessante sobre o Jornal Nacional, da Rede Globo, quando assistido por trabalhadores da Baixada Santista, no Estado de São Paulo. Na época em que o estudo foi realizado, construía-se o mito de que a Rede Globo, com sua audiência imbatível (a audiência do JN chegava a 70% dos televisores ligados), monopolizava a informação veiculada no Brasil. Assim, o que era noticiado no JN passava a ter o estatuto de verdade, à medida que não seria contestado por qualquer outro meio de

[1] Carlos E. Lins e Silva. Muito além do Jardim Botânico: um estudo sobre a audiência do Jornal Nacional, da Globo, entre trabalhadores. São Paulo, Summus, 1985.

comunicação (considere que os 30% restantes da audiência estavam voltados, geralmente, para a programação não-jornalística e que as pessoas não-sintonizadas no JN eram atingidas pelos comentários das que o assistiram). Entretanto, o estudo de Lins e Silva demonstrou que os trabalhadores, quando viam um noticiário sobre greve com conteúdo claramente a favor das posições governistas e empresariais, decodificavam a mensagem, depurando-a da opinião da emissora e analisando o conteúdo pelo que a notícia oferecia de objetivo. Os trabalhadores pesquisados faziam uma releitura da informação e a reconstruíam de acordo com a visão sindical da cultura operária. Estes sujeitos, os operários, tinham uma outra fonte de informação (no caso, a imprensa operária, o trabalho sindical e a própria vivência) para avaliar o material jornalístico veiculado pela TV.

É claro que, em outras situações, não temos a informação alternativa à nossa disposição e tendemos a acreditar na informação fornecida. Mas, de maneira geral, as pessoas sabem que, quando se trata de um tema polêmico, elas não devem acreditar piamente na informação veiculada pelo meio de comunicação de massa.

O problema torna-se maior quando as pessoas não consideram o tema polêmico e, neste caso, ficam desarmadas (com baixo nível de criticidade) e sem condições de avaliar a mensagem transmitida. As mensagens sobre saúde cabem nesta alternativa e, eventualmente, a mensagem veiculada cria conceitos que podem ser prejudiciais à população. E freqüente escutarmos alguém dizendo a outra pessoa como cuidar de determinado problema de saúde a partir do que “deu na televisão”. **[pg. 278]**

A PROPAGANDA E O CONTROLE DA SUBJETIVIDADE

A publicidade também encontra-se nesse campo. Os comerciais procuram, sempre que possível, fugir de questões geradoras de conflitos

na audiência. Apresentam geralmente um mundo idílico, perfeito, sem contradições, associando o produto ou serviço a essa atmosfera radiante e perfeita. Ao mesmo tempo, cuidam de produzir alguma verossimilhança com a realidade para que as pessoas não se sintam distantes deste mundo que pode ser alcançado. É nesse momento que nossa subjetividade é capturada. Essa captura se dá de uma forma muito sutil e, geralmente, fica muito difícil opor resistência a ela. Neste caso, diríamos que a resposta à questão colocada anteriormente é verdadeira. A Psicologia é utilizada pelo publicitário (e mesmo pelo psicólogo) para alcançar um tipo de convencimento que nos leva ao limite da ética.

Porém, mesmo neste caso, podemos dizer que a resistência é difícil, mas não impossível. Os meios de comunicação de massa não têm o controle absoluto da nossa subjetividade. A máquina de propaganda mais eficiente até hoje construída, implantada com o Terceiro *Reich,* na Alemanha nazista, pretendia ter o controle absoluto da subjetividade do povo alemão e, apesar de ter sido muito eficiente, foi derrotada!

PERSUASÃO

O principal mecanismo psicológico utilizado pelos publicitários e por profissionais da mídia é a **persuasão.** Trata-se de um mecanismo de convencimento que pode ou não ultrapassar as bases racionais da difusão de uma mensagem.

Quando se trata das bases racionais da mensagem, as quais utilizam-se apenas do campo cognitivo para garantir sua eficiência, isto é, alcançar o receptor, tal recurso visa atingir o plano da consciência do receptor da mensagem. Assim, ele pode compará-la com a informação disponível e verificar se ela lhe é ou não importante. Neste caso, utiliza-se uma informação objetiva, garantindo a veracidade do que é informado. Quando um locutor de TV diz que, de acordo com informações do satélite meteorológico, há previsão de chuvas fortes no decorrer do dia, consideramos a informação verdadeira e nos preparamos para o evento. Atualmente, essas previsões estão cada vez mais eficientes. Vários

comerciais na TV ou anúncios veiculados em revistas ou jornais trabalham, fundamentalmente, com as bases racionais. Quando o publicitário afirma num comercial que a bateria do celular tem durabilidade de 8 horas, **[pg. 279]** ele está fornecendo uma informação de caráter objetivo e os usuários de telefone celular conhecem claramente esse parâmetro da durabilidade da carga da bateria. Esta informação pode ser fundamental na opção de compra e, como se trata de um produto caro, o consumidor geralmente irá checar a veracidade da informação. Todo o processo é bastante racional.

PERSUASÃO E SUBJETIVIDADE

Entretanto, é possível e freqüente a utilização de recursos de base irracional (de fundo emotivo), que são associados ao conteúdo cognitivo da mensagem. Tal forma de convencimento tenta persuadir o receptor da mensagem mais pelo campo da subjetividade do que pelo da objetividade da informação. A publicidade tornou-se a área da comunicação que mais explora esse recurso. A técnica mais comum é a de associar um determinado valor social ao produto anunciado. Assim, um comercial de TV poderá veicular um clima de intenso *glamour,* com situações sofisticadas, como um casal lindíssimo em trajes de gala, cruzando as taças de champanhe a bordo de um jatinho particular. Acrescente à cena um pôr-de-sol maravilhoso, troca de gestos e olhares sedutores. A música, como não poderia deixar de ser, é extremamente romântica. No instante em que o rapaz tira o maço de cigarros da casaca, o jatinho trepida e sua companheira derruba a taça de champanhe sobre ele. Ela ri deliciosamente, levanta-se dando a impressão de que iria ajudá-lo a secar-se. Em vez disso, toma-lhe, carinhosamente, o maço de cigarros. Os dois riem. Por fim, um locutor, em *off* (só ouvimos a voz), diz: — Gente moderna fuma *Device!* Veicula-se um clima encantador e a ele associa-se a marca do cigarro. Assim, define-se o perfil psicológico do fumante daquela marca — uma pessoa que gosta de coisas glamourosas, apesar de não dispor de condições

econômicas para comprá-las. Tal pessoa poderá se contentar com a marca de cigarro do anúncio para se identificar com o perfil psicológico veiculado. Evidentemente, esse processo é muito sutil e as pessoas, em geral, não se dão conta de que estão sendo capturadas por uma artimanha publicitária.

O recurso funciona porque não o percebemos claramente, mas ele é insistentemente utilizado: uma marca de bebida associa-se ao padrão de masculinidade; um perfume promete conquistas amorosas; um achocolatado oferece um mundo de diversões; um refrigerante garante que, ao bebê-lo, você fará muitos amigos. Sexo, poder, riqueza e aventura são ofertas freqüentes dos comerciais. Um mundo de prazeres que não encontramos em nosso cotidiano e que, no entanto, são apresentados como possibilidades. **[pg. 280]**

Como se dá o fenômeno? Nosso cotidiano é repleto de regularidades, de regras, de repetições. Vamos à escola todos os dias, jantamos com a família, assistimos à novela das oito, lemos o texto da aula de amanhã e dormimos porque, logo cedo, reiniciaremos a rotina. A aventura fica para o fim de semana ou para as próximas férias. Mesmo assim, há um temor que nos controla e, quando saímos da rotina, não fazemos algo tão diferente assim. Quando alguma coisa realmente diferente acontece em nossas vidas, ou na vida de nossos amigos, transforma-se num caso que será contado e re-contado por algum tempo.

Isto ocorre porque temos mecanismos psicológicos que nos protegem de frustrações e nos preparam para viver as restrições que a cultura nos impõe (restrições de ordem moral) e as que nos são colocadas pelo sistema econômico (as restrições da desigualdade econômica). De certo que há um padrão conformista neste processo, mas é um mecanismo de defesa eficiente. A publicidade apresenta-nos, intensa e continuamente, a oferta do paraíso e da ascensão social ao mesmo tempo em que a sociedade, através das restrições da cultura (a possibilidade de realizar o proibido), torna remotas as possibilidades de

que tal paraíso seja alcançado.

Esse mecanismo de defesa, entretanto, é fustigado pelo retorno de conteúdos inconscientes, que foram recalcados por um, digamos, “acordo social”. É o caso da proibição do incesto, maneira pela qual as culturas primitivas estabeleceram um tabu que contribuiu para a diversificação genética com a celebração do casamento fora dos clãs. A monogamia também se impôs à poligamia como padrão cultural visando garantir o controle da propriedade privada. O desejo por uma mulher que não seja a esposa está recalcado há milênios e faz parte do rol de proibições de leis religiosas muito antigas. Mesmo em sociedades poligâmicas, como a muçulmana, o adultério é punido rigorosamente. Nas sociedades ocidentais, como a nossa, o adultério não chega a ser ilegal e, pode-se dizer, ocorre com certa freqüência. Há, contudo, uma punição moral que estigmatiza a pessoa adúltera e, particularmente, a pessoa traída pelo parceiro, que perde prestígio junto à sociedade. (Os mecanismos de defesa estão expostos de forma mais pormenorizada no capítulo 5, destinado à Psicanálise.)

Ao expor o apelo sexual ou conteúdos que são restringidos aos vários segmentos sociais, a propaganda oferece um objeto de desejo imaginário (uma relação inconsciente), que se concretiza no produto anunciado. O produto não é motivo de restrição e, ao mesmo tempo, faz alusão ao desejo proibido ou de difícil realização (o conteúdo que foi recalcado no inconsciente no processo de desenvolvimento de uma cultura). **[pg. 281]**

O circuito se fecha quando, depois de capturado por essa dinâmica inconsciente, o consumidor justifica o uso constante do produto por suas características racionais. Assim, ninguém poderá confessar que compra determinado produto por associá-lo aos recônditos desejos sexuais, ou de poder, ou de aventura (tais desejos têm peso e valor diferentes, sendo que alguns são mais confessáveis que outros). O fumante, então, atribui ao sabor e à suavidade do cigarro sua preferência por tal marca. Escolhe-se determinada bebida alcoólica pelas suas características

organolépticas (ligadas ao paladar) e o dentifrício “x” pelo sabor de menta ou pelo flúor que previne contra a cárie. Nós temos plena certeza de que o sabor de certo achocolatado é melhor que o de todas as outras marcas disponíveis no mercado. Curiosamente, “testes cegos” (quando a pessoa não sabe qual o produto experimentado) têm demonstrado que as pessoas não são capazes de reconhecer o produto da sua preferência quando comparado a um similar. Neste caso, cai por terra boa parte dos argumentos racionais apresentados para a escolha de um produto. Quem já fez um teste rigoroso com várias marcas de detergente em pó para saber qual delas lava mais branco? O que temos, na realidade, é a impressão de que a marca que utilizamos é a melhor e a propaganda é que nos garante a eficiência do produto.

A escolha do consumidor nem sempre está baseada em critérios objetivos e racionais.

A LINGUAGEM DA SEDUÇÃO

A artimanha utilizada para o convencimento não precisa ser sofisticada ou trabalhar sempre com recônditos desejos. Ela pode estar embutida de forma sutil na construção lingüística da mensagem. Um fabricante de biscoito tem anunciado seu produto com uma pergunta: “Tostines é mais fresquinho porque vende mais ou vende mais porque é fresquinho?”. Há na pergunta uma tautologia (uma forma circular) que leva o consumidor, seja qual for a resposta, a considerar tal biscoito sempre **[pg. 282]** “fresquinho” e, portanto, melhor que os biscoitos concorrentes. Entretanto, os consumidores sabem que as outras marcas

também oferecem biscoitos “fresquinhos”. A forma como a mensagem é apresentada conduz o consumidor incauto a considerar, de forma sutil (pois ninguém se detém a fazer análises lingüísticas dos comerciais), que aquela marca faz os melhores biscoitos (ao menos os mais “fresquinhos”). Evidentemente que, no caso do biscoito — um produto relativamente barato e acessível —, a mensagem não é o único critério que influi na decisão de compra. A experimentação do biscoito escolhido e do produto da concorrência também é um critério decisivo, pois será utilizado posteriormente na decodificação da mensagem. O comercial que promete um benefício não comprovado pelo consumidor durante a experimentação do produto ou serviço certamente será alvo de forte descrédito. A história do *marketing* apresenta inúmeros casos de produtos que foram lançados com um apoio de mídia muito bem elaborado e sofisticado e que, devido a promessas mal-equacionadas, resultaram em estrondosos fracassos de venda.

PROPAGANDA IDEOLÓGICA

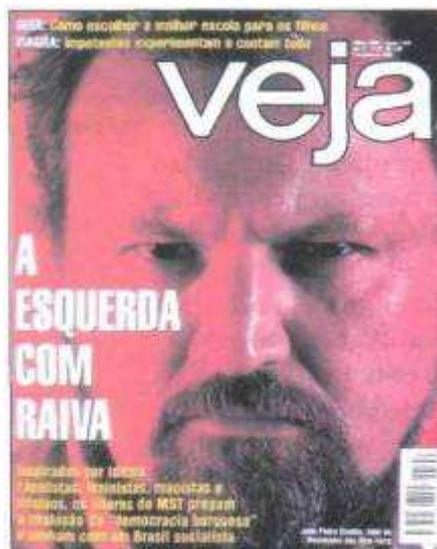
Um outro campo muito próximo do que acabamos de ver é o da **propaganda ideológica.** Neste caso, usa-se menos a técnica de comunicação para atingir mecanismos inconscientes que propiciem o convencimento para a compra de determinado produto (e, em alguns casos, de mecanismos conscientes e, na maioria dos casos, das duas formas combinadas). A propaganda ideológica trabalha com conteúdos ideacionais, com crenças que procuram alterar o campo cognitivo das pessoas. Sabe-se que a opinião é garantida por três fatores: a ação do indivíduo em relação a sua crença, o afeto dedicado à crença e o próprio conhecimento da existência do objeto de crença.

Se alguém for impedido de agir de acordo com a sua crença, esse impedimento produzirá um quadro de dissonância, o qual levará a pessoa a tentar superar o conflito criado pela proibição. Assim, o indivíduo ou tenderá a evitar a situação de controle de seu comportamento ou mudará sua crença. É evidente que, em muitas

situações, as pessoas encontram maneiras de resistir às formas de controle e esta é uma característica humana muito valorizada. Os judeus foram duramente perseguidos desde a antiguidade e, no entanto, **[pg. 283]** sua cultura se mantém até hoje graças à resistência desse povo ao controle que lhes tentaram impor. A proibição ao culto judaico não foi obstáculo para a realização desta celebração.

A forma de divulgação de um conflito étnico tem cunho ideológico.

Os fatores cognitivo e afetivo são os mais utilizados pela propaganda ideológica. Ambos podem ser alterados de acordo com a informação que temos sobre o objeto da comunicação. Exemplo: os conflitos étnicos registrados atualmente na Europa geram campanhas de parte a parte, nas quais procura-se conferir ao campo inimigo um atributo (mensagem que pode ou não ser verdadeira) até então desconhecido pela população a que se dirige a mensagem. A informação de que os sérvios promoveram verdadeiros massacres entre os muçulmanos da Bósnia visando uma “limpeza étnica” abalou qualquer simpatia que a opinião pública mundial poderia alimentar pela causa sérvia. Neste caso, um dado cognitivo novo (o massacre de muçulmanos) mudou a base afetiva em relação a um objeto da comunicação (a causa sérvia).

Muitas vezes, a propaganda contra uma causa é feita sem que informações objetivas sejam veiculadas. Apresenta-se o objeto da informação com a intenção de gerar, no receptor, antipatia pelo conteúdo

trabalhado. Um exemplo disso é a capa da revista *Veja* na qual o líder do Movimento Sem-Terra (MST), Pedro Stedelli, foi colocado sob um fundo vermelho, com o semblante irado e o rosto avermelhado. A mensagem não era desfavorável (nem favorável) ao MST, mas Stedelli foi veiculado como se fosse o próprio diabo. Neste caso, o desconforto causado pela apresentação **[pg. 284]** da capa pode gerar antipatia dos leitores que tenham alguma restrição ao MST ou mesmo adotem uma posição de neutralidade. A antipatia (fator afetivo) é o componente que facilitará a mudança de posição em relação ao movimento que, de positiva, passará a negativa (fator cognitivo).

A CONSTRUÇÃO DA LINGUAGEM CINEMATOGRÁFICA

A técnica de veiculação da imagem, desenvolvida principalmente pela linguagem cinematográfica e muito usada na propaganda ideológica e comercial, também é fonte de manipulação ideológica. Durante e após a Segunda Guerra Mundial, o próprio cinema foi muito utilizado pelos americanos com objetivos publicitários. Os alemães também usavam o mesmo recurso e Goebbels, ministro da propaganda de Hitler, foi considerado um gênio publicitário pela maneira como conseguiu convencer boa parte do povo alemão dos ideais nazistas. O nazismo, felizmente, foi derrotado e os americanos, por sua vez, passaram a usar a indústria cinematográfica para convencer o mundo de que o seu modo de vida era (é) o melhor. O padrão cultural americano foi se espalhando pelo mundo, principalmente através do cinema e, mais recentemente, através da TV.

A linguagem cinematográfica é a linguagem da imagem, da expressão iconográfica da qual deriva um caráter subjetivo muito forte. Alguns autores dizem que a decodificação da imagem cinematográfica pode produzir um certo fragor, o que poderíamos traduzir por um incômodo na busca da significação. Assim, quando o cineasta escolhe

um determinado plano de exposição da imagem, estará também escolhendo uma reação do público. Por exemplo, se o cineasta quiser transmitir à platéia a sensação de poder de uma personagem, usará um plano denominado *sub-plongé,* cuja tomada se dá com a câmera colocada de baixo para cima, a partir da cintura da personagem. Este recurso foi utilizado por Orson Welles num dos maiores clássicos de todos os tempos — *Cidadão Kane.* A platéia entende imediatamente o significado da imagem porque acompanha desde o início do filme a forma como Kane acumula riqueza e poder. Não é necessária nenhuma explicação mais elaborada. A imagem diz tudo.

Cidadão Kane, considerado um dos melhores filmes de todos os tempos, é um bom exemplo do uso da linguagem cinematográfica.

Entretanto, quando esta técnica de linguagem cinematográfica é utilizada sem uma história que a sustente, como, por exemplo, **[pg. 285]** para apresentar ao público um determinado político, tal procedimento gera uma dissonância que, por sua vez, produzirá o fragor — uma forma de incômodo. A maneira encontrada para aplacar este incômodo será atribuir, ao político em questão, uma condição de poder que ele pode não possuir. É a forma como freqüentemente a mídia americana apresenta o líder cubano Fidel Castro. Evidentemente, todos sabemos que Cuba não possui um milésimo do poderio militar dos Estados Unidos, mas os cubanos e, particularmente, seu líder, são apresentados como uma ameaça latente ao povo americano. A imagem de Fidel Castro andando tranqüilamente entre os cubanos, em Havana, cumprimentando pessoas, conversando nas ruas, jamais é transmitida. Por sua vez, a imagem com tomadas *sub-plongé* são veiculadas ao extremo, corroborando a imagem “tirânica” construída pelos americanos. No Iraque, pode-se dizer que Saddam Hussein utiliza este mesmo procedimento para satanizar a

figura dos americanos e convencer a população iraquiana de que a intervenção dos Estados Unidos no Oriente Médio é ilegítima; em Cuba, os meios de comunicação estão constantemente lembrando o povo cubano do perigo *yankee* (como são conhecidos os americanos).

O recurso de propaganda ideológica sempre é acompanhado da contrapropaganda, e as técnicas utilizadas por um lado serão rapidamente assimiladas por outro. Num sentido bem mais estrito e doméstico, é o que vemos em nossas campanhas eleitorais pela televisão. O argumento de um candidato será imediatamente neutralizado pelo do seu concorrente. Para que as mensagens — com seus recursos objetivos e subjetivos — sejam assimiladas e decodificadas pelo receptor e para que este confira-lhes credibilidade para formar uma nova opinião sabre o assunto, é preciso que ele esteja predisposto a isso. A predisposição é avaliada pelos antecedentes de caráter social, os quais determinam não só a experiência com o fenômeno — no caso, o político — mas a opinião anterior sobre tal fenômeno. Se um candidato ao governo pretende mudar a sua imagem de corrupto junto à maior parte do eleitorado, ele poderá trabalhar a idéia de que realiza mais obras e, por isso, é mais competente para governar. Ele evita falar dos seus pontos fracos e atribui **[pg. 286]** ao desespero dos adversários os ataques à sua honra. Entretanto, para que a mensagem deste candidato tenha algum efeito, é preciso que a maioria do eleitorado esteja, naquele momento, desconsiderando questões éticas como parâmetro para o seu voto. Ou considere que esta questão não seja superior às necessidades de obras ou de maior policiamento.

Nas campanhas eleitorais, todos os recursos disponíveis de mídia e de linguagem cinematográfica são utilizados na apresentação de propostas de governo ou de atuação parlamentar, tornando tais campanhas cada dia mais próximas da linguagem publicitária (surgem os “marqueteiros” políticos) e distanciando-as do campo ideológico. Entretanto, temos, também, em nosso País, campanhas que trabalham como um divisor de águas ideológico. São campanhas nas quais um

candidato defende posições claramente sociais (de cunho socialista) ou neoliberais (que priorizam a economia de mercado). Neste caso, trata-se de uma discussão mais aberta, em que o eleitorado poderá debater e escolher a proposta de governo em campos ideológicos distintos. Ainda aqui, uma outra questão importante deve ser levantada: a interferência, neste campo ideológico, dos meios de comunicação de massa. Como a mídia está concentrada nas mãos dos empresários (principalmente os veículos de grande circulação ou audiência), os pontos de vista destes empresários são veiculados por suas empresas de comunicação, seja em editoriais, seja como notícia, podendo influenciar o eleitorado de forma decisiva em relação a determinada concepção política. Assim, voltamos ao início deste capítulo, quando falávamos do poder dos meios de comunicação de massa. Mas esse é um assunto que tem mais que ver com a construção da cidadania do que com as bases teóricas relacionadas à mídia.

Texto complementar

O DISCURSO AUTORITÁRIO

Essa é a formação discursiva por excelência persuasiva. Conquanto no discurso polêmico também haja persuasão, é aqui que se instalam todas as condições para o exercício de dominação pela palavra. Aquilo que se convencionou chamar de processo de comunicação (eu-tu-eu) praticamente desaparece, visto que o *tu* se transforma em mero receptor, sem qualquer possibilidade de interferir e modificar aquilo que está sendo dito. É um discurso exclusivista, que não permite mediações ou ponderações. O signo se fecha e irrompe a voz da “autoridade” sobre o assunto, aquele que irá ditar verdades como num ritual entre a glória e a catequese. O discurso autoritário lembra um circunlóquio: como se alguém falasse para um auditório composto por ele mesmo. É na forma discursiva que o poder **[pg. 287]** mais escancara suas formas de dominação. Enquanto o discurso lúdico e o polêmico tendem a um maior ou menor grau de polissemia, o autoritário fixa-se num jogo parafrásico,

ou seja, repete uma fala já sacramentada pela instituição: o mundo do diálogo perdeu a guerra para o mundo do monólogo.

A sociedade moderna está fortemente impregnada desta marca autoritária do discurso. A persuasão ganhou a força de mito. Afinal, a propaganda é ou não é a alma do negócio?

O discurso autoritário é encontrável, de forma mais ou menos mascarada, na família: o pai que manda, sob a máscara do conselho; na igreja: o padre que ameaça sob a guarda de Deus; no quartel: o grito que visa a preservar a ordem e a hierarquia; na comunicação de massa: o chamado publicitário que tem por objetivo racionalizar o consumo; há, ainda, longos etecéteras a serem percorridos.

Adilson Citelli. *Linguagem e persuasão.* São Paulo, Ática, 1985.

Questões

1. Como os meios de comunicação de massa trabalham a subjetividade?
2. Do ponto de vista psicológico, por que a persuasão é um fenômeno importante para a propaganda?
3. Discuta a questão do “retorno do recalcado” e do “acordo social” produzidos pela cultura diante do apelo publicitário.
4. Como a linguagem cinematográfica pode ser agente de manipulação?
5. O que é propaganda ideológica?

Atividades em grupo

1. Escolham um comercial que esteja sendo veiculado na televisão e procurem analisá-lo tentando responder a duas questões: por que foi realizado e qual a intenção do publicitário ao escolher aquela situação para divulgar o serviço/produto. Após identificarem a estratégia utilizada pelo publicitário, avaliem como o comercial trabalha o campo da subjetividade e quais recursos são utilizados para conseguir o efeito desejado (exemplo: recursos da linguagem cinematográfica).

Por fim, façam uma enquete com o público-alvo do produto/serviço para checar como a mensagem foi recebida/avaliada pelos consumidores e confirmar se a hipótese levantada pelo grupo está correta.

2. Discutam o filme *Crazy people* do ponto de vista das técnicas de persuasão utilizadas pela propaganda. Tomem como referência, além da discussão feita neste capítulo, o texto complementar "Linguagem e persuasão", de Adilson Citelli. **[pg. 288]**

Bibliografia indicada

Estudos sobre a propaganda são freqüentes. Alguns são muito superficiais (geralmente trazem testemunhos de profissionais da área sobre seu trabalho) ou acadêmicos (dissertações de mestrado ou teses de doutorado, que são muito elaboradas e de difícil leitura). A seguir, indicamos algumas obras que podem servir de referência a quem deseja se aprofundar no assunto:

Para iniciantes

Linguagem e persuasão, de Adilson Citelli (São Paulo, Ática, 1985, série Princípios); ***O signo,*** de Isaac Spstein (São Paulo, Ática, 1985, série Princípios); ***A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil*** (Petrópolis, Vozes, 1975) e *Televisão e Psicologia* (São Paulo, Ática, 1987), de Muniz Sodré; ***O prazer do texto,*** de Roland Barthes (São Paulo, Perspectiva, 1977); ***O que é propaganda ideológica***, de Nelson J. Garcia (São Paulo, Brasiliense, 1982, Coleção Primeiros Passos); ***Tudo que você queria saber sobre propaganda e ninguém teve paciência para explicar***, Júlio Ribeiro et alii (São Paulo, Atlas, 1985).

Para iniciados

A linguagem da sedução (São Paulo, Perspectiva, 1988);

Política e imaginário nos meios de comunicação de massa no Brasil (São Paulo, Summus, 1985) e ***Quem manipula quem? Poder e massa na indústria da cultura e da comunicação no Brasil*** (Petrópolis, Vozes, 1991), de Ciro Marcondes Filho; ***A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil**,* de Muniz Sodré (Rio de Janeiro, Achiomé, 1984); ***Teoria da cultura de massa**,* de Luiz C. Lima (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978); ***Linguagem autoritária: televisão e persuasão,*** de Maria Thereza F. Rocco (São Paulo, Brasiliense, 1988); ***Ação, suspense, emoção: literatura* e *cultura de massa no Brasil**,* de Silvio Helena S. Borelli (São Paulo, EDUC/Estação Liberdade, 1996).

Filmes indicados

Cidadão Kane. Direção Orson Welles (EUA, 1941) – O filme, referência obrigatória para a discussão dos meios de comunicação de massa (particularmente sobre a imprensa), é considerado, pela maior parte dos críticos de cinema, o melhor filme de todos os tempos.

Rede de intrigas. Direção Sidney Lumet (EUA, 1976)

O quarto poder. Direção Costa Gravas (EUA, 1998)

***Mera coincidência**.* Direção Barry Levinson (EUA, 1997)

Estes três filmes seguem a mesma linha de Cidadão Kane, enfocando, entretanto, o poder das redes de televisão.

Crazy people. Direção Tony Hill (EUA, 1989) – Publicitário em crise existencial cria comerciais que contam a verdade sobre os produtos anunciados.

Como fazer carreira na Publicidade. Direção Bruce Robinson (Inglaterra, 1989) **[pg. 289]**

CAPÍTULO 20

Adolescência: tornar-se jovem

quando eu tiver setenta anos
então vai acabar esta adolescência

vou largar da vida louca
e terminar minha livre docência

vou fazer o que meu pai quer
começar a vida com passo perfeito

vou fazer o que minha mãe deseja
aproveitar as oportunidades
de virar um pilar da sociedade
e terminar meu curso de direito

então ver tudo em sã consciência
quando acabar esta adolescência

Paulo Leminski

A TEORIA DA ADOLESCÊNCIA E A POESIA DA JUVENTUDE

Quando lemos um livro, particularmente um livro que fale de Psicologia, esperamos nos encontrar em suas páginas. Mas geralmente esses livros estão distantes de nossas vidas. Falam de coisas que não sentimos, usam termos que não escutamos, enfim, estão descolados de

nossa realidade.

Esse distanciamento entre a vida e a teoria é conseqüência do trabalho científico, que produz abstrações sobre a realidade. A ciência não reproduz a realidade, mas afasta-se dela para poder compreendê-la. Discutimos um pouco esse aspecto no primeiro capítulo deste livro, quando procuramos separar o conhecimento científico do conhecimento do senso comum.

Entretanto, em nenhum outro capítulo esta questão fica tão evidente quanto na discussão sobre a adolescência. Enquanto estamos discutindo o tema cientificamente, você, jovem, está vivenciando **[pg. 290]** o fenômeno. O risco aqui é o de nos distanciarmos completamente do leitor ou, com um pouco de sorte, estabelecer uma conversa franca, honesta, sem moralismo. E muito difícil estabelecer o limite entre esses dois extremos. Por um lado, fala a cabeça racional do cientista e, por outro, o desejo do educador do encontro com a juventude.

Abrimos o capítulo com uma poesia de Paulo Leminski que traduz um pouco as inquietações da juventude. Loucura e liberdade ao lado de controle e responsabilidade. Uma vontade de ser criança e adulto ao mesmo tempo. Essa parece ser a linha. Levantar as questões teóricas que mais se aproximem desse conflito e buscar na poesia, na literatura, aquele toque de vida e de emoção que falta na teoria. Venha conosco!

O QUE É A ADOLESCÊNCIA?

Um grupo de psicólogos e pesquisadores da Universidade de Roma realizou uma pesquisa com jovens italianos, originando um extenso volume chamado *A condição juvenil: crítica à Psicologia do adolescente e do jovem,* publicado em 1980. Nesse livro, procuram discutir a definição de adolescente e de jovem.

A primeira conclusão dos autores é a de que as palavras **adolescência** e **juventude** não têm uma definição precisa. Vários estudiosos dizem que a adolescência é a fase que vem depois da

infância e antes da juventude. Chegam a afirmar que a adolescência começa por volta dos doze anos e termina por volta dos dezoito.

Já no senso comum, no dia-a-dia das pessoas, o termo adolescência é pouco usado. Dá-se preferência ao termo juventude para designar tanto o menino ou a menina após a puberdade quanto o jovem adulto.

Os critérios que poderiam definir a adolescência são construídos pela cultura.

O fato é que não há um critério claro para definir a fase que vai da puberdade até a idade adulta. Essa confusão acontece porque a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, mas um derivado da estrutura socioeconômica. Em outras palavras, nós não temos adolescência e sim adolescentes. **[pg. 291]**

Parece contraditório afirmar que não existe adolescência, mas que existem adolescentes. Acontece que os critérios que poderiam definir essa etapa não fazem parte da constituição do indivíduo, mas são construídos pela cultura. Não podemos falar em uma fase natural do desenvolvimento humano denominada adolescência. Mas, quando uma determinada sociedade exige de seus membros uma longa preparação para entrar no mundo adulto, como na nossa, teremos de fato o adolescente e as características psicológicas que definirão a fase, que, a título de compreensão, diremos que foi artificialmente criada.

Acompanhando ainda os pesquisadores da Universidade de Roma, podemos dizer que a evolução do indivíduo na nossa cultura dá-se através de uma série de fases: a pré-natal, a do neonato (a criança assim que nasce), a infância, a pré-adolescência, a adolescência, a adulta e, por fim, a velhice.

Mas seria possível atribuir essas fases a outras civilizações? Para ficar somente com um exemplo, citaremos o estudo realizado pelo

etnólogo Bronislaw Malinowski[1] (1884-1942), acerca da cultura dos nativos trobriandeses, que vivem em ilhas do noroeste da Nova Guiné na Oceania:

No caso dos jovens trobriandeses, a puberdade começa antes que na nossa sociedade mas, nessa fase, as meninas e os meninos trobriandeses já iniciaram sua atividade sexual. Não há, como em outras culturas primitivas, um determinado rito de passagem para a fase adulta. Apenas, gradualmente, o rapaz vai participando cada vez mais das atividades econômicas da tribo e até o final de sua puberdade será um membro pleno da tribo, pronto para casar-se, cumprir as obrigações e desfrutar dos privilégios de um adulto.

Essa fase descrita pelo etnólogo, se é possível estabelecer um paralelo, estaria para a nossa sociedade, em termos etários, definida como pré-adolescente. Entretanto, no nosso caso, as relações sexuais vêm bem depois dessa fase. Outra diferença é que os nativos das ilhas Trobriand, devido ao tabu que representam as relações sexuais cora as irmãs, saem de casa na puberdade, para uma espécie de república organizada por um jovem mais velho não casado, ou por um jovem viúvo. Essa “república” tem o nome de *bukumatula,* e lá os jovens, moças e rapazes, moram sem controle dos pais. Mas, até que casem e organizem suas próprias casas, trabalham para as suas famílias. **[pg. 292]**

Esse exemplo mostra que a adolescência não é uma fase natural do desenvolvimento humano, deixando claro o alerta que nos fazem os autores italianos, ao afirmar:

> “Para evitar qualquer equívoco é necessário esclarecer que evidentemente não se nega a existência, em qualquer cultura, da puberdade e da passagem da pré-adolescência para a idade adulta. O que se afirma é que não existe necessariamente uma fase de desenvolvimento entre a pré-adolescência e a idade adulta que tenha uma duração mais, ou menos, longa e tenha o *status* psicossocial diverso da pré-adolescência e da idade adulta”[2].

---

[1] Bronislaw Malinowski. Sexo y represión en la sociedad primitiva.

[2] G. Lutte. “Adolescenza e gioventu: fasi naturali dello sviluppo umano o istituzioni socio-economiche di emarginazione e sfrutamento?” In: G. Lutte et alii. *La condizione giovanile*. p. 15 (Trecho trad. autores).

Isto é, se pensarmos no caso dos trobriandeses, verificaremos que entre eles ocorre um salto da pré-adolescência (que é mais prolongada que a nossa) para a fase adulta. Dessa forma, não existiria adolescência entre eles.

Podemos considerar, então, que a adolescência é uma fase típica do desenvolvimento do jovem de nossa sociedade. Isso porque uma sociedade evoluída tecnicamente, isto é, industrializada, exige um período para que o jovem adquira os conhecimentos necessários para dela participar.

O período da adolescência depende da relação do indivíduo com o campo social.

Essa concepção parece correta, já que o adolescente precisa, para enfrentar determinadas profissões, de uma preparação muito mais avançada que a das sociedades primitivas. Mas não se pode dizer que todo adolescente de nossa sociedade passa pelo mesmo processo, já que uma boa parte das tarefas de um adulto não exige um tempo muito longo de preparação. É só pensar nos bóias-frias, nos serventes da construção civil, nos trabalhadores braçais, de maneira geral. Muitos jovens **[pg. 293]** não fazem curso de nível superior (só uma minoria atinge esse nível de escolaridade em nosso País). Muitos deixam a escola antes de terminar o primeiro grau e já entram para o mercado de trabalho.

Em outras palavras, isso significa dizer que, mesmo em nossa sociedade, o período de adolescência não é igual para todos os jovens.

Além de tudo isso que foi dito, uma outra questão deve ser colocada: a necessidade de uma maior preparação cultural e técnica de nossa sociedade não está ligada somente a essa fase de transição da

pré-adolescência para a idade adulta. Cada vez menos podemos identificar a idade adulta como a idade do conhecimento adquirido, pois a rapidez da evolução científica e tecnológica impõe ao adulto ligado a esse setor uma **formação permanente.**

Por tudo isso, podemos concluir que fica difícil estabelecer um critério cronológico que defina a adolescência, ou um critério de aquisição de determinadas habilidades, como ocorre com o desenvolvimento infantil. Dá-se o nome de **adolescência** ou **juventude** à fase caracterizada pela aquisição de conhecimentos necessários para o ingresso do jovem no mundo do trabalho e de conhecimentos e valores para que ele constitua sua própria família. A flexibilidade do critério, que nos pode levar a categorizar alguém com vinte e cinco anos como adolescente e alguém com quinze como adulto, levou-nos a evitar até aqui o termo adolescência, que passaremos a usar agora cora as restrições já apontadas.

JUVENTUDE E PSICOLOGIA

Apesar das dificuldades apontadas acima para definir a fase de adolescência em nossa sociedade, o fato é que existe uma fase de preparação para que se considere uma pessoa adulta. Mesmo que ela tenha uma duração diferente de um setor social para outro (e mesmo intra-setor), ela é razoavelmente longa. Esse fenômeno social cria um correspondente psicológico que marca o período.

Os jovens de classe média, por exemplo, passam por um longo período de preparação, quando escolhem uma carreira universitária. Tal preparação pode mesmo ultrapassar essa fase de juventude. O jovem da classe operária pode cursar uma escola técnica, onde aprende o necessário para tornar-se um ferramenteiro, e esse aprendizado não dura tanto tempo quanto o curso de Medicina, por exemplo. Outros jovens, ainda, abandonam a escola muito cedo e já trabalham oito horas diárias antes de completarem os catorze anos de idade — apesar de o

Estatuto da Criança e **[pg. 294]** do Adolescente[3] garantir que nenhuma criança poderá trabalhar antes dessa idade. Essa entrada prematura no mercado de trabalho ocorre porque a realidade econômica brasileira não fornece condições para que as famílias empobrecidas mantenham seus filhos na escola, obrigando essas crianças e adolescentes a contribuírem com o orçamento doméstico como forma de garantir que toda a família e, particularmente, os irmãos menores, não passem fome. Trata-se de uma injustiça social criada pela estrondosa diferença de renda, constatada em nosso País, entre a população mais rica e a mais pobre.

O trabalho infantil é uma triste realidade em nosso País.

Para cada um desses segmentos — a classe média, a classe operária e o segmento empobrecido da população — a adolescência terá uma duração peculiar. Um garoto que precise enfrentar o mundo do trabalho muito cedo e em condições bastante adversas, terá um amadurecimento acelerado. Um adolescente da classe operária que se prepare para trabalhar depois dos 16 anos, conseguirá uma condição de vida melhor em relação a este garoto, alcançando um tipo de

A superespecialização é uma forma de retardar o ingresso do jovem no mundo do trabalho.

[3] Lei que regulamenta deveres e direitos da criança e do adolescente e que tem, em termos gerais, uma concepção relativamente avançada.

desenvolvimento mais próximo do padrão das classes abastadas. Um jovem de família rica poderá se dar ao luxo de começar a trabalhar aos 28 anos, após concluir a pós-graduação, atrasando, assim, o seu amadurecimento. Evidentemente, o ingresso no mundo do trabalho não é o único critério para definir o tempo de adolescência dos jovens de nossa sociedade — precisamos levar em consideração suas características individuais. O padrão, contudo, é culturalmente construído (expectativa de desempenho de papéis) e historicamente determinado. **[pg. 295]**

Mas isso não contradiz o que acabamos de afirmar? A resposta é sim e não. Quando vimos o exemplo da cultura trobriandesa, pudemos notar que lá existe um critério quase único para todos os jovens, e que uma estrutura social relativamente simples não exige uma grande preparação para o ingresso na fase adulta. Vimos também que a passagem ocorre através de rituais e tabus (a saída do jovem da casa dos pais e a proibição das relações sexuais com as irmãs).

No caso da nossa cultura, muito mais complexa, não é possível um ritual único de passagem para a fase adulta. O critério básico é o determinante econômico, e, assim, haverá condições diferentes de desenvolvimento do jovem para diferentes classes sociais. Mas, ao mesmo tempo, a cultura cria um critério mais geral, que atinge todos os níveis socioeconômicos. Na nossa sociedade, tais critérios geralmente estão baseados nas condições de vida das classes mais privilegiadas. Desta forma, um rapaz operário, que se tenha casado aos dezesseis anos e sustente a sua casa com seu trabalho, ouvirá muitas vezes pessoas dizerem com espanto: “Nossa, mas tão jovem e já está casado!”.

Esta expectativa social de que o jovem ainda não está preparado para as responsabilidades da vida de adulto, apesar de não corresponder à realidade de muitos jovens, acaba sendo um forte elemento de identidade do adolescente. Psicologicamente o jovem vive a angústia que representa a ambigüidade de não ser mais menino e ainda não ser adulto. Assim, o jovem que assumiu responsabilidades de adulto aos

dezesseis anos irá imaginar-se como alguém que “perdeu” sua juventude.

Há um paradoxo aqui. A sociedade obriga alguns jovens a se tornarem adultos muito cedo e, ao mesmo tempo, considera esse jovem adulto como adolescente. Então não temos a adolescência como uma fase definida do desenvolvimento humano, mas como um período da vida que apresenta suas características sociais e suas implicações na personalidade e identidade do jovem. E um período de transição para a fase adulta que, na sociedade contemporânea, prolongou-se bastante se tomarmos, como parâmetro, as sociedades primitivas. Atualmente, inclusive, é possível falar-se numa espécie de “adultescência”, que seria o prolongamento da adolescência na fase adulta. Este fenômeno, observado particularmente nos países ricos, também pode ser constatado, com menor incidência, em nosso País. Muitos são os fatores psicológicos, sociais e econômicos que determinam esse processo nos países ricos, como a diminuição da oferta de emprego, uma certa garantia social que possibilita a alguns indivíduos viverem relativamente bem mesmo sem trabalhar; uma excessiva valorização da cultura jovem, o que leva o adulto a desejar permanecer eternamente jovem. Entretanto, podemos **[pg. 296]** dizer que esse fenômeno não leva à ampliação do tempo de passagem para a fase adulta, mas demonstra que precisamos repensar os critérios que definem o que é ser jovem e adulto numa sociedade em constante transformação, na qual o trabalho já não exerce mais o papel que exercia no início da industrial

Essa fase de preparação para o mundo adulto — a adolescência ou juventude — coloca o jovem num certo estado de “suspensão” em relação aos valores e normas que ele deve adquirir para entrar para o mundo adulto.

O jovem até agora avaliou o mundo através dos valores da sua família, mas, ao confrontá-los com os valores e normas dos novos grupos que passa a freqüentar, verifica que os valores familiares não são os únicos disponíveis e que, muitas vezes não se adaptam a funções que

são agora exigidas.

São muitos os exemplos de valores ou normas contraditórios, se compararmos um grupo de jovens colegiais e suas famílias, mas muitos também serão semelhantes. Quando temos uma norma ou valor muito forte, tanto para a família quanto para o grupo juvenil, não se correrá o risco de uma dissonância entre os dois grupos. Contudo, valores e normas importantes e consonantes para esses grupos podem levar a situações dissonantes e contraditórias.

A coragem, a luta para vencer na vida, a noção de construir-se a si mesmo, ser independente, tomar suas próprias decisões e responsabilizar-se por elas são valores presentes tanto no grupo familiar quanto nos grupos juvenis. Já o uso da droga poderá ser uma norma para determinados grupos juvenis, mas certamente será proibido pela família. Entretanto, o jovem que respeite os valores familiares de tomar suas próprias decisões e responsabilizar-se por elas (valores também do grupo juvenil), poderá optar pelo uso de droga, como prática grupal, apenas para demonstrar sua coragem e capacidade de decisão. Ele, ao mesmo tempo que atendeu a um valor familiar (coragem, decisão, independência), transgrediu uma norma do grupo familiar de não utilização de drogas.

A tendência do jovem será no sentido de evitar a dissonância, procurando adequar essas contradições, ora evitando a norma do grupo juvenil, ora questionando os valores familiares. Como isso nem sempre é possível, será submetido a um estado de angústia que representa a ambigüidade de não ser mais menino e ainda não **[pg. 297]** ser adulto. Ele quer tomar decisões por si mesmo e é incentivado para isso pela família, pela escola, mas, quando procura o novo, o proibido, ele é duramente criticado (e muitas vezes punido). Nesse plano, a busca de experiências significativas causa-lhe medo. E o desejo do novo e o medo do desconhecido.

A propósito, a droga e a AIDS representam dois fortes fatores de risco à saúde dos jovens. Isto ocorre exatamente pelas características

sociais e psicológicas dessa fase da vida. Da iniciação sexual, que ocorre cada vez mais cedo, à opção pelo casamento, que ocorre cada vez mais tarde, há um período longo, no qual o compromisso estabelecido por uma relação duradoura (como o noivado, há algum tempo) ainda não está decididamente instalado. Como decorrência destes fatores, os jovens decidem relacionar-se sexualmente e, com mais freqüência, com diferentes parceiros, aumentando o risco de contágio pelo HIV (vírus que pode provocar a AIDS). Apesar das inúmeras campanhas públicas de prevenção à AIDS (a principal delas incentiva o uso da camisinha), sabe-se que o comportamento do jovem tende a ser negligente e que ele confia, basicamente, na sorte. Um dos fatores psicológicos que o leva a essa negligência é a fantasia de onipotência. Exemplo: “isto acontece com os outros, mas comigo não vai acontecer!” Essa fantasia é positiva em muitos momentos, mas, neste caso, torna-se, particularmente, muito perigosa.

O mesmo ocorre cora o uso de drogas. O mercado das drogas profissionalizou-se. Isso significa dizer que este mercado é controlado por cartéis que vivem na clandestinidade e no mundo do crime. A comercialização das drogas transformou-se num negócio altamente rentável. A droga perdeu o ar “alternativo” que lhe foi atribuído pelo movimento de contracultura da década de 70, transformando-se numa mercadoria de consumo como outra qualquer — com o agravante de ser ilegal e altamente prejudicial à saúde. Pode-se dizer que, da mesma forma que há o *marketing* do cigarro, do refrigerante etc., existe o *“marketing” da* droga, que também utiliza as mesmas técnicas de persuasão como fatores de alienação, diferenciando-se do primeiro por ser feito na clandestinidade (veja capítulo 19, Meios de Comunicação de Massa). Assim como as drogas legalizadas passam a representar símbolos de auto-afirmação na adolescência — citamos como exemplos o cigarro e a bebida alcoólica — a droga ilegal também ocupa seu espaço nesse circuito. Bem, são muitos os símbolos de auto-afirmação na adolescência e muitos deles são legítimos (vale ressaltar aqui que outras culturas também utilizam esquemas para provar o valor do jovem).

Ocorre que, numa sociedade como a nossa, na qual impera a lei do mercado, o jovem (e também o adulto e a criança) fica à mercê dos esquemas **[pg. 298]** de convencimento do sistema comercial, que explora muito bem esse campo psicológico da necessidade de símbolos e, particularmente, de símbolos auto-afirmativos. Por tratar-se de comércio, ao “vendedor” interessa vender e vender cada vez mais. Assim, o mercado é abastecido não só com drogas sofisticadas e caras, como os opiácios, mas com drogas baratas, acessíveis a qualquer um, como o *crack.* O grande problema encontra-se, sem dúvida, no fator de alienação produzido pelo esquema comercial, que captura o jovem (e não somente ele) no seu ponto frágil — a moral. Como consumidor, ele enfrentará o inevitável problema de saúde gerado pelo uso freqüente de um produto que poderá levá-lo não só à dependência física e psicológica, mas à morte.

As drogas legalizadas, como o álcool e o tabaco, passam a representar símbolos de auto-afirmação.

Antes mesmo de perceber em seu corpo as conseqüências orgânicas do consumo de drogas, o usuário entrará em um circuito no qual a dose ou quantidade anteriormente consumida já não lhe propiciará o efeito desejado, o que o levará a aumentar, cada vez mais, a quantidade e a freqüência do consumo para satisfazer-se. Essa ciranda o conduzirá a um estado de permanente letargia, impedindo-o de produzir (estudar ou trabalhar) e tornando-o anti-social (perde os amigos e os laços familiares).

É preciso mencionar aqui que não é necessário possuir um perfil

psicológico específico para se tornar um narcodependente. O consumidor da droga não é alguém que está infeliz ou que precise da droga para superar problemas de qualquer ordem. A droga (incluindo o cigarro e o álcool) é um produto que fornece um prazer imediato e é esse prazer que irá garantir o consumo (além de fatores desencadeados pelo próprio grupo). Assim, não estão livres da dependência mesmo aqueles que estão absolutamente seguros de que não têm o perfil **[pg. 299]** do consumidor pesado (os que consomem com muita freqüência) e que só consomem drogas moderadamente. Há fatores orgânicos que podem estimular o consumo, levando o organismo a sentir "falta" do produto. Assim, quando a pessoa se der conta, não terá como abandonar o consumo. As neurociências estão avançando muito nos estudos dos neurotransmissores e, provavelmente, não vai demorar muito tempo para que seja elucidada a maneira como se dá a dependência. Tal avanço certamente nos levará na direção da superação dessa dependência. O prejuízo psicológico também é considerável e, no momento, a "vontade" de abandonar o vício tanto do álcool, quanto das substâncias narcóticas ou químicas, é o principal fator de cura.

SITUAÇÃO DO JOVEM EM NOSSA SOCIEDADE

Em termos evolutivos, as bases para a cognição, de acordo com Piaget, estão prontas por volta dos 11/12 anos de idade. Mas o jovem não será considerado preparado, pela sociedade, para assumir a posição de um adulto. No caso brasileiro, a maioridade civil é dada aos 21 anos, e a maioridade penal aos 18.

Esse padrão obedece à lógica da sociedade de classes, onde a lei geral é a da dominação. Neste caso, a dominação do adulto sobre o jovem. O adulto determina o que devemos esperar do jovem; o problema torna-se aqui uma questão política para a juventude. Frase como "Jovem, você é o futuro da nação!" tem um conteúdo verdadeiro, mas

com alguma coisa como “Veja bem o que você vai fazer, estamos de olho em você”. A família, a escola, as instituições em geral, que procuram formar o jovem, buscam ao mesmo tempo controlá-lo, para que o jovem de hoje seja o adulto comportado de amanhã.

Mas o jovem é o que tem a vida pela frente. Ele tem direito ao sonho, à utopia. O compositor de música popular brasileira Raul Seixas diz em uma de suas músicas:

“um sonho que se sonha só

é só um sonho que se sonha só

mas um sonho que se sonha junto

é a realidade”

Os jovens parecem perceber essa sua força. Em alguns momentos eles resolvem sonhar juntos, e a utopia acaba em transformação social. Em outros, sucumbem à ordem social vigente que não suporta o seu ideal transgressivo. **[pg. 300]**

Para garantir esse ideal transgressivo, o jovem organiza-se em grupos, como as gangues, os grupos *punks,* os grupos de motoqueiros, os grupos de política estudantil etc. , busca uma subcultura e uma identidade própria. Há aqui uma especificidade no processo de socialização, que, nesse período, combina os valores tradicionais da sociedade às expectativas (produzidas pela subcultura) de um grupo que está por acontecer.

Os jovens buscam identidade própria quando se organizam em grupos de interesse.

Este fenômeno tem se acentuado em grandes cidades. Na periferia da cidade de São Paulo, por exemplo, ocorre uma interessante forma de

grupalização de jovens através de um movimento músico-cultural chamado *rap.* Alguns grupos, como os Racionais MC, que nasceram nos bairros periféricos, são hoje conhecidos nacionalmente e têm vários CDs gravados. O movimento *rap* não se configura como um movimento cultural de elite ou tradicional. Ele aglutina uma enormidade de pequenos grupos que se reúnem freqüentemente e discutem uma espécie de proposta de ação, utilizada por eles como um programa mínimo. As letras dos *rappers* têm sempre um conteúdo de crítica à circunstância de exclusão e opressão vivida por esses jovens moradores da periferia e, com a grupalização, eles não somente irradiam essa crítica com suas músicas, como discutem formas de defesa contra a exclusão social.

Em outros momentos, a organização pode não ter esse caráter propositivo e estar capturada pelas forças reativas da própria sociedade, forças essas contaminadas de caráter conservador e discriminatório, como ocorre com as gangues do tipo *skin-heads,* promotoras de um ideário fascistóide.

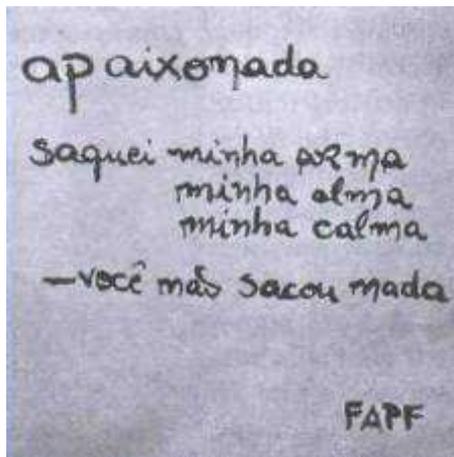
Muco. Folha de S. Paulo.

[pg. 301]

Por força da circunstância de vida e da forma como se expressa o campo social, o adolescente acaba por apresentar uma certa labilidade. Em alguns momentos não acredita em nada a não ser nele mesmo e, em outros, torna-se presa fácil dos apelos consumis-tas dos meios de comunicação de massa.

O jovem está no meio do caminho. Atrás de si tem toda uma infância, onde a família, a escola e os pequenos grupos de amigos deram-lhe proteção, segurança, ao mesmo tempo que lhe ofereceram

um conjunto de valores, crenças e referências que formaram sua identidade. Diante de si tem um futuro como adulto, **adaptado** à sociedade, em que segurança e proteção são pretensamente oferecidas pelas instituições sociais — a fábrica, o escritório, a família —, da qual se espera que ele seja o ator social.

No seu período de juventude, a sociedade permite-lhe transgressões, oposições, questionamentos, criação de subculturas com seus dialetos e trajes característicos. É como se a sociedade lhe disssesse: "Aproveite agora, que depois será tarde demais, precisaremos de você para outras tarefas" (a produção da riqueza social).

O grafite é uma forma de comunicação juvenil que se transforma em arte.

Entretanto, suas condições intelectuais permitem-lhe enfrentar esta etapa com criatividade, seus afetos dão-lhe a agressividade necessária para o questionamento e a oposição, seus pares dão-lhe a certeza de que ele está certo.

Mas o mundo adulto o atrai. Por se perceber no meio do caminho, tem então muitas dúvidas. Quais os seus valores e quais aqueles que lhe estão sendo impostos? Quais suas certezas? O que vai ser, afinal de contas, quando se tornar adulto?

A superação dessa crise, assim é o que a sociedade espera dele, significa o abandono de suas utopias, de seus gestos transgressivos, ou seja, a **adaptação** do jovem à condição adulta, sua entrada para o mundo do trabalho e a possibilidade de formar sua própria família.

Esta perspectiva parece sombria, já que não prevê a possibilidade de transformação social, mas cabe ao jovem lutar pela alteração das condições que criam esse vácuo nas nossas vidas (a fase da juventude na sua forma atual), buscando uma sociedade que saiba preparar seus jovens ao mesmo tempo que lhes garanta a participação social. E então poderíamos, como Leminski, dizer:

“quando eu tiver setenta anos

então vai acabar esta adolescência (...)” **[pg. 302]**

Texto complementar

A SEDUÇÃO DOS JOVENS

Neologismo surgido na Inglaterra expressa a permanência dos valores adolescentes na vida adulta com charme lingüístico e pertinência.

CONTARDO CALLIGARIS[4]
especial para a Folha

A imprensa de moda e comportamento cunha com freqüência novas palavras. Afinal, ela descreve uma realidade que muda rapidamente e também registra termos inventados pelos próprios atores da vida social.

Das palavras que assim nascem e morrem a cada semana, algumas sobreviventes se impõem e chegam até as portas dos dicionários.

É o caso de adultescência (adultescente), inventada pela imprensa no ano passado, já incorporada a um glossário e quase adotada pelo *New Oxford Dictionary of English.* O sucesso de um neologismo depende de seu charme lingüístico e de sua pertinência. Quanto ao charme, adultescência está bem-servida. Mais do que construção deliberada, parece uma espécie de lapso ou de chiste — contraindo as palavras adulto, adolescente e sobretudo adolescer (que, além de remoçar, significa atingir a adolescência). De tal forma que o adultescente é um adulto que se faz de adolescente, quem sabe para remoçar, mas também é um adulto que tenta (e consegue) atingir sua própria idade: a maturidade.

Resta decidir se a invenção é pertinente.

O *Oxford* projetava definir o adultescente como a pessoa adulta (particularmente de meia-idade) que mantém um estilo de vida próprio de

---

[4] Contardo Calligaris é psicanalista e ensaísta.

adolescentes. Parece que os exemplos não faltam. Tornou-se quase lugar-comum observar que adultos dos anos 80 e 90 (ou seja, os *baby-boomers* chegados aos 40 anos) adotam facilmente modas, comportamentos e estados de espírito adolescentes. Aparece assim uma galeria de retratos: são os carecas de rabinho e patins, os flácidos tatuados, os avôs surfe-praianos e por aí vai indefinidamente. Mas, além das diferentes adolescências que estes adultos parecem caricaturar, resta a pergunta: por que imitar a adolescência e qual a sua sedução para o adulto moderno?

De qualquer forma, para que a adolescência seduza os adultos é necessário primeiro que ela exista. Só recentemente ela se tornou uma idéia forte na nossa cultura. O conceito de um momento crucial e crítico da vida, entre a infância e a idade adulta, se afirma no fim do século passado. A adolescência é vista como um momento difícil, arriscado, de preparação e acesso ao exercício da sexualidade e da plena autonomia social. Ela é concebida (por exemplo, na obra canônica *Adolescence,* de Stanley Hall, 1904) como o corolário psicológico e social de uma crise biológico-hormonal de crescimento.

As coisas mudam quando a antropóloga Margaret Mead publica, em 1928, *Corning of Age in Samoa* (Crescendo em Samoa), com o intento específico de mostrar que os tempos da vida não são ciclos naturais ou biológicos, mas culturais. Mead mostra que a adolescência nas Ilhas Samoa mal merece ser considerada um momento específico da vida. Ou seja, a adolescência como nós parecemos concebê-la não é a tradução psicológica obrigatória das tempestades hormonais da puberdade. “O estresse (da adolescência)” — ela afirmava — “está em nossa cultura, não nas mudanças físicas pelas quais passam as crianças”.

Tornava-se então possível e necessário se perguntar por que, logo em nossa cultura, a adolescência se constituiria numa época proverbialmente difícil e crucial. A resposta de Mead **[pg. 303]** vale ainda hoje. Em resumo, ela dizia; em uma sociedade aberta como a nossa —

onde a função social de cada um não é decidida de antemão — a adolescência é um momento de grande intensidade dramática, por ser o tempo da possibilidade (e necessidade) de preparar e fazer escolhas decisivas para a vida futura.

A adolescência como época diferenciada da vida seria assim um corolário da liberdade moderna. Como nossa nascença não decide o que viremos a ser, resta batalhar para alguma felicidade futura. A infância se estende assim em um tempo menos protegido, no qual a expectativa dos pais não se contenta mais com nosso sorriso de criança, mas exige esforços e decisões que prometam algum êxito da vida adulta.

Esta moratória além da infância (como Erikson chamava a adolescência) ganha uma autonomia surpreendente. Tempo de experimentação com possíveis identidades sociais, de crítica do existente, de sonho e de preparação (escola ou aprendizado), a adolescência se torna uma época culturalmente distinta e sofisticada.

Aqui, o mais importante: ela se torna inevitavelmente o ideal da vida adulta, pois é o tempo da liberdade de escolher — de uma certa forma, o símbolo da modernidade. Por isso, em uma sociedade moderna, o adolescente — seja qual for a sua escolha cultural — é sempre invejável, por defini’

Nos anos 50 e 60 um descontentamento bem particular atravessou o Ocidente. As classes médias, embora prosperando, se preocuparam com a ameaça de sua progressiva uniformidade: a dita massificação. Era como se os cidadãos do Ocidente receassem uma volta sub-reptícia da sociedade tradicional, em que o campo das escolhas e dos possíveis se reduziria, em que a vida seria a mesma para todos e prevista de antemão. A reação foi justamente uma valorização da adolescência como imagem e garantia de liberdade, como tempo de livre escolha, de acesso aberto a uma diversidade de identidades possíveis.

Nosso ideal educativo passou a prezar a independência do jovem mais do que sua eventual obediência. Em suma, a época e a cultura precisavam de rebeldia. Desde então a adolescência invadiu a cena

social. Sua duração cresceu violentamente. A escola obrigatória e aconselhada empurra o fim da adolescência para os 30 anos.

Por outro lado, o aumento da expectativa de vida propõe uma segunda adolescência, após a dita vida ativa. Em um passado recente, a vida terminava mais ou menos quando acabava a tarefa de educar os filhos. Hoje, a terceira idade obriga de novo a escolher, a renovar o contrato de nossa cultura inventando um outro possível. A aposentadoria (do trabalho e dos deveres parentais), longa demais para ser um tempo de garagem na frente do cemitério, nos confronta com uma nova adolescência. Olhem os presidentes norte-americanos: que fará Clinton depois da presidência? Festejará, como Bush, aniversários pulando de pará-quedas? Mas de fato a adolescência impõe sua forma a cada instante de nossa vida. Sobretudo a partir dos anos 70 (o famoso livro *Passages,* de Gail Sheel, é de 1976), a própria vida adulta — este tempo entre os 30 e a aposentadoria, que deveria ser o momento não-adolescente, maduro de nossas vidas — começou a ser pensada como sucessão de uma série de crises de meia-idade. Ou seja, como obrigação permanente de se reinventar, de continuar sendo adolescente. O adolescente portanto é o herói para todas as estações. Aliás, o que define o adolescente não é mais sua idade. Se Leonardo DiCaprio (e não John Wayne ou Cary Grant) é o herói contemporâneo, não é por causa de sua idade ou de sua beleza de efebo. DiCaprio em *Titanic* e Matt Damon em *Good Will Hunting* são heróis não por serem jovens, mas por estarem suspensos e flutuarem no campo aberto dos possíveis. De braços abertos para o futuro, erguidos na proa do navio, eles estão adolescentes.

Estar adolescente é um traço normal da vida adulta moderna. É uma maneira de afirmar a possibilidade de ainda vir a ser outro. **[pg. 304]**

Deste ponto de vista, pouco importa se a adolescência idealizada e perseguida é a nossa mesma, a de nossas crianças ou de nossos netos. Pouco importam os traços da cultura adolescente que podemos adotar. Pois, por meio destas preferências variadas, idealizar a adolescência é

um gesto celebrador de nossa própria cultura, uma maneira de tecer o elogio da liberdade.

Difícil para todos. Para os adolescentes, que não sabem mais como ser rebeldes, pois a rebeldia é um valor estabelecido. Para os adultos, pois — pela mesma razão —, como podem um dia desistir de ser rebeldes, ou seja, adolescentes? Resta-nos, em vez de crescer, seguir adultescendo.

Folha de S. Paulo, 20 de setembro de 1998.

Questões

1. O que é adolescência?
2. A adolescência é uma fase natural do desenvolvimento humano?
3. Existe diferença entre adolescência e juventude?
4. Por que a adolescência não é igual para todos os jovens?
5. Explique o fenômeno aqui chamado de "adultescência".
6. Para o adolescente, o que seria o desejo do novo e o medo do desconhecido?

Atividades em grupo

1. "Um sonho que se sonha só, é só um sonho que se sonha só, mas um sonho que se sonha junto, é a realidade." O trecho desta letra de uma música de Raul Seixas aponta para o campo da utopia. Discuta com seu grupo os limites e as possibilidades do jovem hoje e a atualidade dessa letra.
2. Debatam sobre a origem e o comportamento de um grupo que represente uma subcultura jovem. Compartilhem as conclusões com a classe.
3. Conversem sobre sua situação de vida como jovens. Considerem seus desejos, suas limitações, o mundo dos adultos, os outros jovens, o namoro etc. Apresentem as conclusões do grupo para a classe.

4. Em nossa sociedade, como as instituições educacionais e culturais canalizam a rebeldia do jovem?
5. Uma música brasileira dos anos 70 afirmava: “Não confie em ninguém com mais de 30 anos...”. Vocês concordam com essa afirmação? Por quê? **[pg. 305]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Fugindo um pouco à regra das nossas indicações bibliográficas, pela especificidade que este tema tem para o principal leitor deste livro, o próprio jovem, indicaremos livros que sugiram mais a reflexão que a discussão teórica e que estejam mais conectados com a vida do jovem:

Cléo e Daniel, de Roberto Freire (São Paulo, Brasiliense, 1968), ***Menina Isabel,*** de Maria José Dupré (São Paulo, Saraiva, 1965), e ***Morangos mofados,*** de C. Abreu (São Paulo, Brasiliense, 1983) são livros que contam histórias de adolescentes.

Pergunte ao pó (São Paulo, Brasiliense, 1984), de John Fante, conta as aventuras de um adolescente americano.

Relacionamos, a seguir, alguns livros de poesias que certamente interessarão aos jovens: ***Caprichos e relaxos*** (São Paulo, Brasiliense, 1983), de Paulo Leminski; ***Uivo-Kaddish e outros poemas*** (Porto Alegre, L&PM, 1984), de Allen Ginsberg; ***O amor é uma droga pesada*** (São Paulo, Vertente, 1983), de Maria Rita Kehl; e ***A correspondência de Arthur Rimbaud*** (Porto Alegre, L&PM, 1983), escrita por Arthur Rimbaud, antes dos 1 7 anos.

Filmes indicados

Vidas sem rumo. Direção Francis Coppola (EUA, 1983) – Um bom filme para debater sobre a juventude, sua rebeldia, suas gangues e suas normas.

Peggy Sue — seu passado a espera. Direção Francis Coppola (EUA, 1986) – Filme sobre uma mulher que desmaia numa festa de ex-alunos e volta ao passado, à sua adolescência, mas com mentalidade adulta.

Fome de viver. Direção Tony Scott (EUA, 1983) – Dentre as várias possibilidades de leitura deste filme, uma delas é o questionamento possível da sociedade atual sobre o medo de envelhecer — a busca incessante da eterna juventude.

Basquiat. Direção Julian Schnabel (EUA, 1996) – Mostra a vida turbulenta de um jovem e genial artista plástico.

O selvagem da motocicleta. Direção Francis Ford Coppola (EUA, 1983) **[pg. 306]**

CAPÍTULO 21

A escolha de uma profissão[1]

Alexandre: 17 anos

Procurou conciliar a realização pessoal com a realização financeira, mas não conseguiu. Gostaria de fazer Filosofia, mas vai ser analista de sistemas. Sabe que sua escolha é influenciada pela crise financeira.

Wilma: 16 anos

Vai cursar Psicologia, mas pretende continuar seu curso de trapezista, pois é isso que gosta mesmo de fazer.

Gustavo: 17 anos

Filho de um empresário muito bem-sucedido, que já traçou o destino de Gustavo: vai suceder ao pai na direção das empresas. Gustavo prepara-se para isso e nunca pensou em ser outra coisa na vida.

Lídia: 18 anos

[1] Os autores agradecem ao prof. Silvio Duarte Bock, do Nace — Orientação Vocacional e Redação — pela sua contribuição na revisão deste capítulo e pelas sugestões de atividades que utiliza em seu programa de orientação profissional.

De família muito pobre, pretende arranjar um emprego para custear seus estudos superiores. Quer ser médica. Não sabe se vai conseguir passar no vestibular e se vai conseguir sustentar sua escolha.

Pedro: 17 anos

Filho de intelectuais, professores de universidade, Pedro não quer saber de fazer curso superior. Pretende ser motorista de caminhão. **[pg. 307]**

Virgínia: 16 anos

Quer ser engenheira mecânica, mas tem medo, pois sabe que esta profissão não tem boas perspectivas para pessoas do sexo feminino.

Renato: 18 anos

Seu desejo mesmo era ser organista, mas sabe que pobre não pode escolher este tipo de profissão, pois é certo que não será bem-sucedido. Pretende fazer um curso de Administração.

Júlia: 16 anos

Está na dúvida entre Psicologia e Pedagogia, pois o que pretende mesmo é casar. Por isso, quer fazer um curso que lhe ajude de alguma forma a criar seus filhos.

Francisco: 17 anos

Filho de torneiro mecânico que tem lutado a vida toda para que o filho não seja como ele, um operário. Quer que o filho seja advogado, mas Francisco deseja ser como o pai: torneiro mecânico.

Lia: 16 anos

Pretende cursar a universidade, mas não tem a menor idéia em que curso — Serviço Social, Fonoaudiologia, Psicologia, Terapia Ocupacional — qualquer um desses, pois pretende ajudar as pessoas.

Flávio: 17 anos

Quer ser pedagogo, mas a família quer que faça Administração, pois “Pedagogia não é curso para homem”.

Lumena: 15 anos

Acha que está na hora de pensar na escolha de sua profissão. Mas, num mundo com tantas dificuldades, tem muito medo de optar por apenas uma profissão — não só de optar por uma profissão só porque seu mercado está em ascensão, como também de escolher uma profissão de que goste, mas que não lhe dê condições de sobreviver.

Lino: 17 anos

Não está a fim de escola, de trabalho e nem mesmo de tomar conta dos negócios do pai. Quer mesmo é curtir a vida — violão, *surf* e as gatinhas. E o filho rebelde.

Esses exemplos refletem os conflitos, as pressões e os mais variados aspectos presentes na **escolha profissional.** Pretendemos neste capítulo refletir sobre essa escolha, tentando abordá-la criticamente. **[pg. 308]**

A ESCOLHA PROFISSIONAL TAMBÉM TEM HISTÓRIA

A idéia de que o indivíduo escolhe sua ocupação ou profissão a partir das condições sociais em que vive e em função de suas habilidades, aptidões, interesses e dons (vocação) não é uma idéia que

sempre existiu. É algo que teve início quando se instalou na sociedade o modelo de produção capitalista.

Antes do capitalismo, o indivíduo tinha sua ocupação determinada pelos laços de sangue, sua ocupação vinha de berço. Os servos teriam seus filhos e netos sempre servos; os senhores seriam sempre senhores.

No capitalismo, o indivíduo liberta-se dos laços de sangue. Agora, ele precisa vender sua força de trabalho para sobreviver. Nada mais é determinado “naturalmente”.

No capitalismo, o indivíduo “pode tudo”. O filho do operário não será obrigatoriamente operário. Pode até ser doutor, desde que se esforce, estude, trabalhe e lute. Tudo depende dele. Seu destino está nas suas mãos, como nos faz crer a ideologia do capitalismo.

E, então, é neste momento que a escolha da profissão se coloca como questão. Se tudo está nas mãos do indivíduo, o momento de sua escolha profissional torna-se de suma importância. Teorias, técnicas, idéias passam a ser desenvolvidas para facilitar esse momento decisivo.

A ESCOLHA COMO MOMENTO DECISIVO

Será mesmo a escolha profissional o momento mais importante na vida de um jovem? Será a escolha de uma profissão a escolha mais importante que um indivíduo faz em sua vida?

Sem dúvida, a maior parte de nosso tempo no dia-a-dia é ocupada com o trabalho. Isto porque, principalmente em uma sociedade capitalista dependente (subdesenvolvida) como a nossa, para acumular capital, necessitamos arregimentar nossas energias através do trabalho (que é o produtor das riquezas).

Sabemos que, depois de uma certa idade (e esta idade varia de acordo com as classes sociais), teremos de trabalhar para sobreviver, e ninguém neste mundo gostaria de passar o resto de sua vida dedicando energias a alguma tarefa que lhe desagrada. Assim, a escolha de uma ocupação ou de uma profissão torna-se muito importante para o jovem.

Além disso, nossa sociedade e sua ideologia responsabilizam o indivíduo por suas escolhas, camuflando todas as influências sociais determinantes de sua opção. Fica assim sobre os ombros do jovem **[pg. 309]** a responsabilidade de, considerando todas as condições, seus interesses e possibilidades, realizar sua escolha profissional.

Com isto estamos querendo dizer que, sem dúvida, o momento da escolha profissional é importante para o jovem, pois é um **momento de conflito** — imagine-se na frente de uma vitrina de doces, tendo que escolher apenas um deles sem experimentá-los — e é um momento de **escolha de um futuro profissional**, que ocupará a maior parte do tempo de sua vida.

No entanto, não podemos considerar que o futuro de uma pessoa dependa exclusiva ou principalmente de sua opção profissional e, tampouco, que a escolha de uma profissão não possa ser, a qualquer momento, alterada.

A construção de um futuro é resultado da combinação de uma série de fatores, dentre eles a escolha de uma profissão. Assim, podemos dizer que a escolha profissional — que é um momento de conflito e por isso um momento difícil — é um fator importante, mas não exclusivo, na construção de um futuro.

E ainda cabe ressaltar que a escolha de uma profissão não é algo simples, pois existem influências sociais, componentes pessoais e limites ou possibilidades entrando neste jogo. O importante é que, quanto mais o indivíduo compreende e conhece esses fatores, mais controle terá sobre sua escolha.

OS FATORES QUE INFLUEM NA ESCOLHA PROFISSIONAL

Os fatores que influem na escolha profissional são muitos, com peso e composição diferentes na história individual dos jovens. Procuramos organizar estes fatores em quatro categorias (para efeito de

uma exposição mais clara), mas gostaríamos de deixar claro, desde o início, que esses fatores estão em permanente interação e que é exatamente esta combinação entre eles que caracteriza o quadro geral da escolha profissional. Vamos lá!

CARACTERÍSTICAS DA PROFISSÃO

Quando pensamos em escolher algo, de imediato temos de considerar as características dos diversos objetos que se nos apresentam como passíveis de serem escolhidos. Nossos objetos **[pg. 310]** aqui são ocupações, profissões. Por isso vamos considerar: o mercado de trabalho, a importância social e a remuneração das profissões e ainda o tipo de trabalho e as habilidades necessárias ao seu desempenho.

MERCADO DE TRABALHO

Teremos ou não emprego nesta profissão? Sem dúvida, uma pergunta importante que o jovem deve fazer-se, mas de difícil resposta. Por quê?

Ao escolher a profissão, é importante considerar o mercado de trabalho; contudo, por ser instável, esse mercado não pode ser apontado como fator decisivo da escolha.

Entende-se por **mercado de trabalho** a venda e a compra da força de trabalho. Quando se diz que o mercado de trabalho de uma determinada profissão está saturado, está-se querendo dizer que o número de profissionais procurando vender sua força de trabalho (oferta) é maior que o número de empregos (procura).

Os fatores que determinam o mercado de trabalho (a relação entre

a oferta e a procura) são fundamentalmente relacionados à política econômica de um país. Assim, num momento de recessão econômica

> "ocorre uma diminuição de investimentos — ou seja, a produção, ao invés de aumentar, se equilibra ou diminui — e o mercado de trabalho, em geral, se retrai. Em conseqüência, ocorre não só a expulsão de trabalhadores já empregados como também a não-absorção de novos trabalhadores"[2].

Quando acontece essa retração do mercado, há, concomitantemente, um aumento dos requisitos necessários para a ocupação de cargos. Por exemplo, passa-se a exigir um grau de escolarização **[pg. 311]** superior ao que se exigia anteriormente, um número maior de anos de experiência naquele tipo de trabalho etc.

Outro fator que acompanha o aumento da oferta de mão-de-obra e a diminuição da procura é o rebaixamento salarial.

Apesar de receber pouco valor social, o trabalho realizado pelos lixeiros é um dos mais necessários à sociedade.

Por que o trabalho intelectual é mais valorizado que o manual?

O mercado de trabalho, portanto, não é algo estável. Assim, no momento em que o jovem se coloca esta questão, o mercado de determinada profissão pode ser promissor, mas em pouco tempo esta situação poderá ter-se invertido. Por isso, a pergunta se teremos ou não emprego é de difícil resposta.

IMPORTÂNCIA SOCIAL E REMUNERAÇÃO

Todos nós queremos trabalhar em alguma profissão que tenha importância social e que seja

bem remunerada — pelo menos uma remuneração mínima para garantir um bom padrão de vida.

E aqui se coloca uma questão importante. Quais são as profissões mais importantes socialmente? Há uma relação direta entre importância e remuneração?

Considerando essas questões do ponto de vista da sociedade como um todo, podemos dizer que todas as profissões têm importância social, pois todas elas respondem a algum tipo de necessidade social e contribuem para a manutenção da vida em sociedade. Assim, podemos perceber, por exemplo, que os lixeiros (trabalhadores tão desvalorizados em nossa sociedade) são muito importantes, pois respondem pelo recolhimento do lixo, o que garante as condições básicas de saúde da população. Em alguns lugares, quando os lixeiros fizeram greve, foi possível perceber claramente a importância de seu trabalho. Sem o recolhimento do lixo, aumenta o número de ratos, de doenças etc. **[pg. 312]**

No entanto, sabe-se que a sociedade atribui diferente prestígio às profissões. Na história de nossa sociedade, as profissões ligadas ao trabalho manual têm tido menos prestígio social do que as profissões ligadas ao trabalho intelectual.

Assim, em nossa sociedade, as profissões responsáveis pela produção da riqueza material são desprestigiadas e, portanto, oferecem baixa remuneração. Há, sem dúvida, nesta questão, o problema da necessidade ou não de especialização (profissões ligadas à atividade intelectual exigem maior especialização, estudo e permanente aperfeiçoamento), mas há também a necessidade social de remunerar pouco aqueles setores que precisam de mais gente trabalhando.

Esta questão de prestígio e remuneração é bastante complexa e não a exploraremos aqui. Mas queremos deixar claro que nem sempre o prestígio social significa remuneração condizente e que nem mesmo significa que esta ocupação seja mais, ou menos, importante que as outras.

HABILIDADES NECESSÁRIAS PARA O DESEMPENHO

Toda profissão tem seu rol de pré-requisitos necessários. Os requisitos e o tipo de trabalho que se realiza devem ser considerados, quando pensamos em escolher uma profissão. Não devemos pensar nas profissões apenas pela aparência: prestígio, remuneração ou mercado. A profissão deve ser vista por dentro — o que realmente faz um profissional daquela área?

E quando falamos em pré-requisitos, surge logo a questão de ter ou não as habilidades necessárias.

Acreditamos que todas as pessoas podem exercer qualquer tipo de profissão (excluídos os extremos: um deficiente físico ser jogador de vôlei, um surdo ser maestro etc.), desde que tenham condições para adquirir as habilidades e conhecimentos necessários para seu exercício.

A escolaridade é, sem dúvida, em nossa sociedade, um dos fatores mais valorizados e tem sido exigida como requisito mesmo de ocupações consideradas simples. E sabemos que a possibilidade de acesso e permanência na escola está diretamente relacionada à condição social e econômica do grupo familiar.

Assim, podemos concluir, sem o risco de sermos exagerados, que os fatores que determinam a escolha de uma profissão são de natureza econômica e social (e não biológica), ligados diretamente às oportunidades de escolarização do indivíduo.

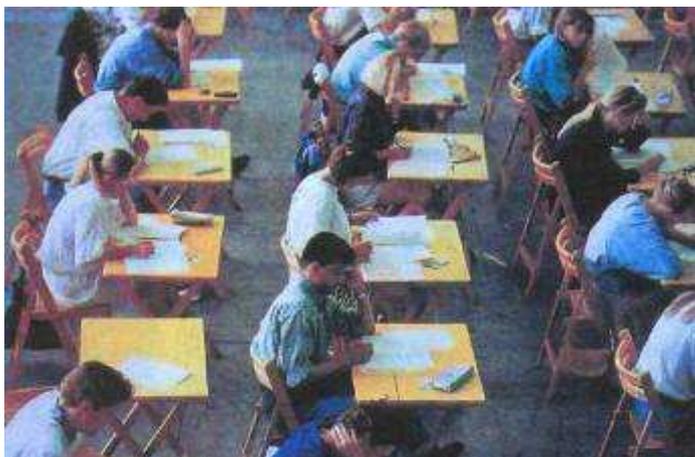
Posteriormente voltaremos a analisar a questão do dom, da vocação. **[pg. 313]**

O CAMINHO PARA SE CHEGAR A PROFISSÃO

Diretamente ligada à nossa discussão anterior, aparece a questão da trajetória que o indivíduo deve percorrer para adquirir uma profissão.

Aqui dois problemas são básicos: a escolarização e o vestibular e os custos da formação.

A ESCOLARIZAÇÃO E O VESTIBULAR

A crença de que o esforço individual é o único fator responsável pelo sucesso escolar e pelo ingresso na faculdade deve ser desmistificada.

O vestibular tem reforçado o mito do esforço individual; mas, mesmo que todos se esforcem, não há vagas.

Em nossa sociedade, é sabido que o fator econômico pesa mais que o esforço individual, ou, melhor dizendo, o fator econômico propicia que o esforço individual seja recompensado.

Assim, o aluno proveniente das classes mais altas da sociedade tem maiores chances, pois dispõe de tempo para dedicar-se aos estudos e não trabalha (ou não exerce atividades profissionais muito desgastantes); tem condições de alimentar-se bem, de descansar bem; tem dinheiro para comprar o material necessário para o estudo etc.

O que ocorre aqui é o famoso cruzamento: alunos das escolas públicas em geral ingressam nas faculdades particulares, e alunos das escolas particulares ocupam as vagas públicas.

CUSTOS DA FORMAÇÃO

Qualquer tipo de formação é, hoje, em nosso País, quase artigo de luxo. Manter-se na escola, na faculdade ou em cursos técnicos profissionalizantes é algo bastante custoso. E de novo vamos assistir aos filhos das classes mais altas podendo completar seus cursos.

Tornamos a repetir: os fatores que determinam a aquisição de uma profissão são de natureza econômica e social. **[pg. 314]**

O GRUPO SOCIAL

O grupo familiar e o grupo de amigos são apontados pelo psicólogo argentino Bohoslavsky como os dois grupos de onde vêm as principais pressões e os principais elementos para que o indivíduo se referencie quando escolhe qualquer coisa, inclusive sua profissão.

O grupo de amigos fornece, em geral, uma referência positiva, isto é, o indivíduo utiliza as referências positivamente, enquanto o grupo familiar pode, eventualmente, fornecer referências que o indivíduo procura rejeitar com sua escolha.

Isto ocorre porque as relações no grupo familiar são sabidamente mais complexas. O grupo familiar não é opcional, como ocorre com o grupo de amigos.

Os valores desses grupos, as satisfações ou insatisfações que seus elementos apresentam com suas ocupações, as expectativas que apresentam em relação à escolha do jovem são fatores fundamentais.

Assim, o pai que terá seu filho como seguidor, herdeiro de seus negócios, prepara-o para isto desde cedo, e ao jovem pode nem se colocar a possibilidade de mudar de rumo. O pai que considera seu trabalho de baixo valor social procurará sempre direcionar a escolha de seu filho no caminho da superação daquela situação social, como o pai operário que sonha com o filho doutor.

Aqui entram os fatores relacionados ao sexo — a sexualização das profissões, se podemos chamar assim.

Na tradição cultural brasileira, a mulher, por exemplo, é sempre vista como ser frágil, que nasceu para ser mãe, para proteger e dar amor. Assim, existem profissões vistas como mais femininas, como as da área de humanas — por exemplo, o magistério. E as profissões femininas, por serem vistas como extensão do lar e sem necessidade de muito aperfeiçoamento, foram sempre desvalorizadas e mal remuneradas.

Esses fatores são importantes na pressão que a família exerce sobre o jovem que as escolhe. O rapaz deverá escolher uma profissão masculina, e a garota poderá ou não seguir um curso universitário, poderá ou não trabalhar fora, mas, se o desejar, deverá escolher uma carreira feminina, que não a impeça de cuidar da casa, dos filhos e do marido.

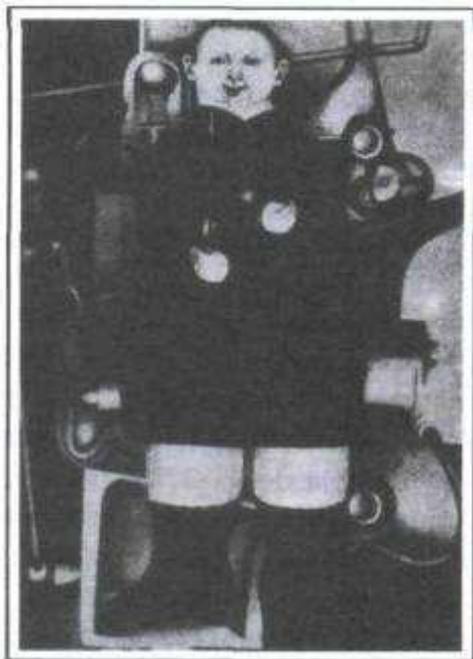
É importante esclarecer aqui que não há profissões para homens e profissões para mulheres. Essa distribuição é cultural e segue também interesses econômicos da sociedade. O que há em nossa sociedade é a exploração do trabalhador, tanto homens quanto mulheres. **[pg. 315]**

HISTÓRIA PESSOAL

E aqui chegamos ao indivíduo que escolhe. Este ser, rico em elementos internos, procura, ao escolher uma profissão, planejar um ser para si mesmo — "O que quero ser na vida". O processo de escolha de profissão é, pois, um momento do processo de identidade do indivíduo.

Entram assim, em sua escolha, todos os elementos que ingressaram em seu mundo psíquico. Suas expectativas em relação a si próprio, seus gostos, as habilidades que já desenvolveu até o momento, a profissão das pessoas que lhe são significativas, as imagens registradas no seu mundo interior relacionadas às profissões, a percepção que tem de suas condições materiais, seus limites e possibilidades, seus desejos, tudo aquilo que deseja negar, tudo aquilo que deseja afirmar, enfim, todo seu mundo interno é mobilizado para a escolha profissional, inclusive fatores inconscientes, que também entram neste jogo, e com muita força.

Abordaremos, em seguida, duas questões que nos parecem mais polêmicas e que têm sido apresentadas como conflitos freqüentes para os jovens que escolhem uma profissão: o conflito satisfação pessoal X satisfação material e a questão do dom, da vocação. Em seguida, discutiremos outra questão importante, que pretende ser um fechamento para nossa discussão: o indivíduo escolhe ou não uma profissão, isto é,

há realmente a possibilidade de escolha por parte do indivíduo, ou as condições sociais e econômicas é que a determinam?

O menino com a máquina, de Richard Lindner, poderia ser um símbolo do homem do século 20, quando a parcelarização do trabalho fragmentou o próprio homem.

SATISFAÇÃO PESSOAL x SATISFAÇÃO MATERIAL

No momento da escolha da profissão, esse conflito aparece com freqüência. A questão é importante e mais complicada do que uma simples dúvida de um jovem isolado, que não consegue decidir-se.

A questão central é que o indivíduo, quando vende sua força de trabalho, sabe que terá de obedecer e trabalhar da maneira como o comprador (seu patrão) estabelecer e desejar. Sabe que terá de abandonar seus projetos para executar o projeto do patrão, recebendo, assim, o salário que garantirá seu sustento.

A satisfação pessoal também é impedida pela parcelarização crescente do trabalho. As tarefas são mínimas, e o trabalhador perde a visão do todo: se sonhou trabalhar numa fábrica de automóveis, certamente irá produzir apenas uma pequena parte deste automóvel; **[pg. 316]** se escolheu ser professor, aplicará em sala de aula um plano que uma cúpula de técnicos planejou; se escolheu ser engenheiro numa empresa, fará parte de um projeto que não conhece em sua globalidade e assim por diante.

A parcelarização do trabalho fragmenta o próprio indivíduo, desumanizando-o; "a escolha de uma profissão na verdade se constitui na escolha de um pequeno fragmento"[3].

---

[3] Silvio Bock. Trabalho e profissão. In: CRP — 6- Região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora.* p. 176.

Esses aspectos devem ser considerados, para que não se faça de um problema social um problema individual.

VOCAÇÃO E DOM – UMA MISTIFICAÇÃO DA ESCOLHA

E retomando Bock:

> "a vocação do ser humano é exatamente não ter vocação nenhuma. Explicitando um pouco tal afirmação, queremos dizer que em se tratando da história do ser humano, desde o seu surgimento até agora, o que diferencia o homem de todos os outros animais é exatamente sua não-especialização (biológica) para nenhuma atividade específica"[4].

Assim, as abelhas sempre construirão as colméias; as formigas, os formigueiros; as aranhas, as teias; o joão-de-barro, sua casa de barro, e o homem não: o Alexandre será analista de sistemas; a Wilma, psicóloga; o Gustavo, empresário; a Lídia, médica; o Pedro, motorista de caminhão; o Francisco, torneiro mecânico etc.

O homem tem de buscar suas formas de sobrevivência, diferentemente dos animais: E essas formas estão além de seu aparato biológico. **[pg. 317]**

Com isto estamos querendo dizer que o aparato biológico de um homem pode conter características que facilitem a realização de determinados trabalhos e não de outros. Há indivíduos que nascem com o chamado ouvido absoluto; assim, outros poderão apresentar características inatas que estariam relacionadas com um determinado tipo de trabalho ou profissão. Mas não são essas características biológicas do indivíduo que promovem sua realização profissional e nem tampouco que nos permitem falar em vocação, talento ou dom.

O aparato biológico do indivíduo entra em contato com um meio físico e social, e esta interação biológico-social é que será a fonte das determinações do indivíduo.

---

[4] Silvio Bock. A escolha profissional: uma tentativa de compreensão da questão na perspectiva da relação indivíduo/sociedade. Obra mimeografada.

A idéia de vocação, no entanto, resiste em nossa sociedade. Os jovens procuram descobrir suas vocações, e os cientistas (principalmente psicólogos) criam técnicas para descobri-las.

A idéia persiste quando se fala da vocação ou talento dos negros para o futebol, vocação das mulheres para serem mães, e, como diz Bock, "pessoas vocacionadas para serem pobres e outras para serem ricas"[5].

A idéia de vocação é usada para esconder as desigualdades sociais, ou, melhor dizendo, para justificá-las. Essas desigualdades, tão familiares a nós todos, são produzidas pela estrutura social, que, para se manter, exige que existam indivíduos trabalhando (vendendo sua força de trabalho) e outros acumulando e administrando o capital. No entanto, essas desigualdades têm sido justificadas pela concepção das **diferenças individuais.**

E assim, se o indivíduo é pobre e torna-se um operário (sua profissão) e o outro torna-se um médico, dizemos que um não tem capacidade, não se esforçou, não tem talento nem vocação para ser médico, por isso é um operário.

Além de todo o preconceito criado em torno destas justificativas (de que o trabalho operário é menor, de menor importância do que o de um médico), estamos escamoteando, escondendo as verdadeiras determinações sociais desses diferentes futuros.

Com a idéia de vocação, podemos dizer ainda que o indivíduo não teve sucesso porque não escolheu a profissão para a qual tinha vocação, isto é, não identificou corretamente sua vocação. **[pg. 318]**

É preciso sempre considerar as multideterminações que agem sobre o indivíduo — fatores biológicos, sociais, psicológicos — determinando sua escolha profissional e seu futuro.

---

[5] Silvio Bock. Trabalho e profissão. In: CRP — 6ª Região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora*. p. 174.

O INDIVÍDUO ESCOLHE E NÃO ESCOLHE

Muitas teorias sobre a escolha profissional consideram que não há liberdade de escolha na sociedade capitalista. O indivíduo é escolhido para uma profissão pelas influências dos fatores sociais, da estrutura de classes, dos meios de comunicação e, de certa forma, da herança social.

Consideramos que Bock está correto quando afirma que

> "(a teoria crítica) ao negar a existência da liberdade de escolha acaba por também negar a existência do indivíduo. Ele passa a ser entendido como reflexo da organização social, não detendo nenhum grau de autonomia frente a tais determinações. A estrutura social tem um poder avassalador sobre o indivíduo, negando assim a sua existência"[6].

A nosso ver, o indivíduo existe e é a síntese das influências (multideterminação do humano) sociais, biológicas e psicológicas. Há, portanto, um indivíduo que escolhe. Pense em você na frente de uma loja escolhendo um tênis. Quando você diz "quero este", você escolheu. A decisão deu-se no nível individual. São suas capacidades cognitivas que lhe permitem relacionar todos os aspectos, seus gostos, seus desejos, seus motivos, as condições objetivas — como o preço e o dinheiro que você tem — e responder: "quero este".

Agora, veja por que dizemos que você também não escolhe.

Ao escolher, você disse **este.** Você escolheu dentre aqueles que lhe eram oferecidos — a realidade impõe-lhe limites e possibilidades. Seu grupo social valorizou o "usar tênis" e por isso você o desejou; sua classe social e suas condições econômicas determinaram que fosse **este** e não aquele mais caro e mais bonito. A televisão propagandeou aquela marca de tênis como a mais jovem, a melhor, a que a seleção de vôlei usa. A moda de seu tempo e de seu grupo estabeleceu que é legal usar aquele tipo de tênis. Assim, sua necessidade de comprar um tênis, sua escolha do tipo, cor e marca foram determinadas pela sociedade: grupo, classe social, meios de comunicação de massa etc. Você **não escolheu.**

---

[6] Silvio Bock. A escolha profissional: uma tentativa de compreensão da questão na perspectiva da relação indivíduo/sociedade. Obra mimeografada.

[pg. 319]

Assim também ocorre com sua escolha profissional. Você diz: “Um dia vou ser isto na vida”. Você escolheu. E você não escolheu. O momento da escolha é um momento psicológico seu, pessoal. As influências externas (condições objetivas, sua classe social, a influência de pessoas significativas e dos meios de comunicação, a valorização social de algumas ocupações e a desvalorização de outras, as exigências escolares que cada profissão apresenta, as pressões de seu grupo de amigos e de sua família, enfim, todos os fatores externos) são sintetizadas no nível interno do indivíduo, analisadas, relacionadas ainda a fatores internos — tudo o que você já valoriza, já deseja e tudo o que você deseja mas não sabe que deseja (o inconsciente individual) — para, numa grande síntese, resultar na escolha.

Sabemos que, para o jovem, o momento da escolha profissional é um momento que não deve ser supervalorizado, mas que é, sem dúvida, importante. As dúvidas são muitas e, infelizmente, nossa sociedade, pela sua complexidade e pelas dificuldades que apresenta para que o trabalho profissional seja algo prazeroso, torna este momento difícil. Esperamos poder, junto com seu professor, contribuir para tornar este momento da escolha um momento de reflexão madura e que considere todos os aspectos envolvidos nesta escolha (ou pelo menos muitos deles).

Os jovens têm apresentado de diferentes maneiras seus protestos em relação às dificuldades que têm enfrentado para escolher e para ter uma atuação profissional que lhes satisfaça.

Escolhemos trechos de uma música do conjunto “Ultraje a Rigor” que demonstram esse protesto:

“A gente não sabemos escolher presidente

A gente não sabemos tomar conta da gente

(...)

A gente faz carro e não sabe guiar

A gente faz trilho e não tem trem para botar

A gente faz filho e não consegue criar

(...)

A gente faz música e não consegue gravar

A gente escreve livro e não consegue publicar

A gente escreve peça e não consegue encenar

A gente joga bola e não consegue ganhar.

Inútil

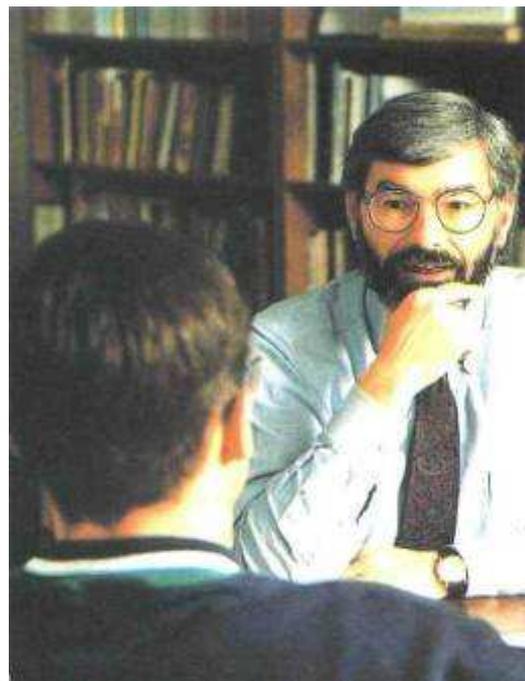
A gente somos inútil”[7]. **[pg. 320]**

A ESCOLHA É DIFÍCIL MESMO

Procuramos refletir com você vários aspectos da escolha profissional a fim de ajudá-lo a compreender melhor este momento. No entanto, sabemos que não é fácil enfrentá-lo, principalmente em uma sociedade como a nossa, que exerce pressões constantes sobre os jovens para que se saiam bem em suas profissões, sejam competentes, tenham sucesso... Enfim, são muitas as exigências feitas para o futuro de nossos jovens.

Queremos que você compreenda que é importante perceber que a tensão deste momento está ligada às pressões sociais.

Escolher não é fácil mesmo. Imagine-se entrando em uma loja de discos e perguntando ao vendedor sobre os últimos lançamentos. Ele certamente irá lhe mostrar uma estante dedicada a eles. São muitos!

Buscar informações e dialogar com amigos e profissionais é criar condições para uma boa escolha.

[7] Roger Moreira. Inútil. In: Ultraje a Rigor. *Nós vamos invadir sua praia*. LP. São Paulo: RCA. 1985. 28.128. L B. F. 1.

Vamos supor que antes de escolher, não lhe seja permitido colocar os CDs no aparelho de som — você também não dispõe de tempo para ouvi-los. A escolha começa a ficar mais difícil. O vendedor avisa-lhe, então, que, na promoção do mês, você só pode levar um CD. Escolher torna-se tarefa quase impossível! Mas você resolve enfrentar o desafio e, pacientemente, observa as capas, lê a relação das músicas atrás de cada CD, verifica a nacionalidade dos cantores e conjuntos, os ritmos, enfim, procura informar-se antes de tomar a sua decisão. Neste processo de escolha, você vai excluindo os tipos de música que não lhe agradam; os CDs que trazem letras conhecidas e que não lhe interessam; os CDs estrangeiros etc. Assim, você vai diminuindo suas possibilidades de escolha. Mas chegará uma hora em que você, mesmo tendo excluído muitos, terá ainda em suas mãos dois ou três. E agora? Qual comprar? Você poderá perguntar ao vendedor qual deles é o mais barato ou tem mais saída, ou qual CD não corre perigo de esgotar-se. Outra opção será perguntar à pessoa que está ao seu lado se ela conhece aquele conjunto e se o considera legal. Se preferir, poderá recorrer a outras estantes, verificar se aquele conjunto tem muitos discos e quais são. Todos esses recursos são usados por nós para escolher, no caso, um CD.

E na escolha da profissão? Também agimos assim. Você tem à sua frente um conjunto enorme de possibilidades e só **[pg. 321]** pode escolher uma. Então, pergunta às pessoas o que elas sabem sobre determinada profissão; tem bate-papos com profissionais das áreas de seu interesse e procura saber que trabalhos executam; e, sobretudo, procura informações em jornais e revistas. Você pode, também, buscar um serviço de orientação vocacional, pensar nas disciplinas de que você mais gosta na escola, enfim, você procura obter informações que lhe permitam escolher.

Às vezes pode-se pensar ser melhor conduta não buscar informações sobre as profissões, acreditando-se que o excesso de informações pode confundir. Isto nunca é verdade. Quanto mais informações você conseguir sobre determinada profissão, mais elemen-

tos para a escolha você terá, aumentando, assim, a probabilidade de a escolha ser a mais acertada. É isto... a escolha certa é a que foi baseada no maior número possível de informações. Compare com os procedimentos feitos para a escolha do CD e você verá que esta afirmação é correta. Evitar informações, acreditando que se ficará menos em dúvida é um raciocínio falso. E verdade que, diante de um grande volume de informações, você terá de considerar um número maior de elementos, mas é exatamente isso o que lhe garantirá uma boa escolha! A dúvida pode lhe parecer maior por serem muitos os elementos a considerar, deixando-o mais "aflito". Contudo, você está buscando a melhor escolha.

ESCOLHER TAMBÉM E PERDER

Outro elemento importante da escolha é que, diante da dúvida ou de um conflito, precisamos nos posicionar por um dos objetos. Devemos ter muito claro que estamos escolhendo ficar com um deles e perder todos os outros. Escolher é, assim, obter e perder algo. Quando nos damos conta disso, a escolha fica mais fácil, pois o que acabamos fazendo, na maioria das vezes, é evitar a perda, o que, em certas escolhas, torna-se impossível. Exemplo: a escolha de um curso profissional e — precisamos escolher um deles para cursar e todos os outros para perder.

Por isso, temos dito aos jovens que escolher é um ato de coragem. No momento final da decisão, você terá que ter a coragem de escolher também o que perder. Poderíamos aqui comparar a escolha profissional com a escolha de um namorado. Conheço três garotos que me atraem e que poderão ser bons namorados. Começo, então, a levantar as características de cada um: um é romântico e eu gosto de garotos românticos; mas o outro é bonito e eu também gosto de beleza física; o terceiro é mais inteligente e as pessoas o valorizam por isso — e eu também. O primeiro dança bem; o segundo **[pg. 322]** é alegre; o terceiro, seguro. O primeiro é mais companheiro nas horas difíceis; o segundo,

mais otimista; e o terceiro, mais racional na solução dos problemas. Ah! Como é difícil! Tenho de escolher um deles antes que eu perca os três! Preciso perder apenas dois para ficar com um. É preciso coragem! Faço um balanço de todas as características de cada um, converso com as amigas, visito a família deles, saio com cada um, lembro dos outros namorados que já tive, dos defeitos que possuíam e me incomodavam... e por aí vou, até a hora em que resolvo, em que **decido.** Neste momento, escolhi o que perder e precisei de coragem para fazer esta escolha.

Escolher uma profissão também é assim. Nem mais, nem menos. Não é mais nem menos importante do que esta escolha de parceiros. É uma escolha que pode ser refeita, retomada, modificada.

A nossa vida é movimento e os critérios usados hoje podem ser diferentes dos de amanhã. Uma escolha bem feita é, com certeza, uma boa escolha para o momento atual. Poderá não ser para o amanhã. Mas, então, o que fazer? Vive-se a escolha que se fez e se constrói o projeto de amanhã considerando a escolha feita hoje, para que ela sempre faça parte de nosso cotidiano.

Muitas informações e muita coragem para ganhar e para perder são bons ingredientes para uma boa escolha profissional... ou melhor, para qualquer escolha.

Texto complementar

O JOVEM BRASILEIRO TEM MATURIDADE PARA ESCOLHER TÃO CEDO SUA PROFISSÃO?

Silvio Duarte Bock[8]

Esta questão precisa ser analisada sob vários pontos de vista.

Primeiramente, o que significa maturidade? O sentido usual diz que ser maduro é estar “plenamente desenvolvido; completamente

[8] Silvio Duarte Bock é pedagogo pela PUC-SP, foi Orientador Educacional do Colégio Equipe de São Paulo, planejou, implantou e coordenou o setor de Orientação Vocacional da Fundação Carlos Chagas e atualmente é diretor do NACE — Orientação Vocacional e Redação.

formado”. Comparando com uma fruta, que ao amadurecer está pronta para ser saboreada, poderíamos nos perguntar se alguém estaria plenamente pronto para uma escolha e mais ainda, de uma profissão? Seria um processo psicobiológico que em algum momento atingiria um ponto ótimo? Nosso entendimento diz que isto não existe. O momento da escolha não é possibilitado por um suposto desenvolvimento psicobiológico, mas é dado socioculturalmente. No Brasil, um jovem de 17 anos, de uma camada social com maior poder aquisitivo, pode escolher uma profissão de nível universitário. É muito cedo? Depende. Se olharmos a sociedade como um todo, diremos que este jovem é um privilegiado, pois pode escolher sua profissão, enquanto que a maioria se engaja no trabalho muito mais cedo; quase sempre sem nenhuma escolha. Comparando com jovens de alguns países economicamente mais avançados, a escolha de profissão aos 17 anos é muito precoce, pois a sociedade espera que este jovem passe por experiências diversas antes da escolha e ela se estrutura para que isto aconteça: a entrada na universidade é mais tardia e o **[pg. 323]** curso é montado como um funil que permite ao estudante realizar escolhas profissionais com mais idade. Entretanto, isto parece não eliminar todo o problema, pois nestes países, os serviços de orientação profissional ou de carreira e a literatura (muitas vezes de auto-ajuda) atendem adultos que querem ou precisam mudar de profissão, ocupação ou emprego.

Por outro lado, o fenômeno da escolha (de qualquer coisa, inclusive a profissional) é um atributo humano e isto é uma das características que diferencia o ser humano de qualquer outro animal. Quando uma pessoa vive um dilema de escolha, o que se configura é a vontade de “querer” todas as possibilidades, mas escolher significa dar preferência a uma delas e este é um primeiro grande drama. Estaria alguém pronto para realizar escolhas? Escolher significa fazer um projeto que envolve um desconhecido que atemoriza, isto é, pode dar ou não dar certo, e este é um segundo drama de qualquer escolha: a insegurança faz parte do processo. Portanto não existe escolha segura (existe sim, uma escolha mais segura ou uma escolha menos segura).

Um terceiro drama do processo de escolha é a perda. Ao dar preferência por uma das possibilidades, perdem-se todas as outras. Não é verdade o pressuposto de que só existe uma alternativa que é a certa e que deve ser encontrada pela escolha. Esta idéia fundamenta a ação dos tradicionais testes vocacionais que procuram descobrir a profissão certa para a pessoa, uma vez que ela não teria condições de realizar um olhar mais objetivo. Quando temos várias alternativas que a princípio são igualmente atraentes, escolher uma delas significa não ter acesso às outras e então uma questão permanece: será que elas não seriam melhores? Dúvida impossível de ser respondida.

A escolha, portanto, pressupõe conflito e será mais segura se a existência do conflito for aceita e houver uma busca de informações a respeito das diversas alternativas; se levar em conta a história da pessoa (autoconhecimento) e o contexto em que ela se dá (econômico, social, político, cultural, tecnológico). Entretanto, tais conhecimentos não resolvem o dilema da escolha, que só se dará através de um profundo **ato de coragem.** Este ato de coragem leva em conta o objetivo e o subjetivo, o racional e o emocional e propõe a elaboração de um projeto de intervenção sobre o passado pessoal e social visando o novo que o modifique, melhore ou o supere.

Para finalizar, diríamos que, para quem pode escolher sua profissão (e devemos lutar para que todos tenham esse direito), tal ato não define o resto da vida de uma pessoa, mas é apenas um passo, um primeiro passo do resto da vida e que será seguido por várias outras situações que sempre se constituirão como apenas primeiros passos. Por isso, o problema central não é discutir se a escolha profissional no Brasil é ou não precoce, mas dar condições para que a pessoa que vive o dilema tenha as maiores e melhores condições de realizá-la e, para isso, consideramos que todas as pessoas deveriam ter o direito de escolher suas profissões ou ocupações e passar por programas de orientação profissional em suas escolas.

Questões

1. Como surgiu na história a preocupação com a escolha profissional?
2. A escolha profissional é a escolha mais importante que o indivíduo faz para a construção de seu futuro? Por quê?
3. Por que a sociedade culpa o indivíduo por suas escolhas fracassadas?
4. Por que em nossa sociedade é difícil compatibilizar a satisfação pessoal com a satisfação material?
5. Discuta a frase: “A vocação do ser humano é exatamente não ter vocação nenhuma”.
6. Por que a idéia de vocação como ponto central na escolha da profissão tem sido criticada?
7. Como se justifica a idéia de que o indivíduo escolhe sua profissão? **[pg. 324]**
8. Como se justifica a idéia de que o indivíduo não escolhe sua profissão?
9. Pense no que você quer ser. Relacione também o que você não quer ser e justifique suas respostas.
10. Escolher também é perder. Discuta essa idéia defendida no texto.

Atividades em grupo

1. Responda às questões, justificando as respostas. Depois, confronte-as com as respostas dos demais membros do grupo e debatam. O grupo deve chegar a uma conclusão sobre cada afirmação para depois fazer o debate das conclusões com a classe.

Questões

1. O mercado de trabalho é o elemento fundamental a ser levado em conta na escolha profissional.

   CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

2. Todos têm igual oportunidade de passar no vestibular,

depende apenas do esforço de cada um.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

3. Qualquer pessoa é livre para escolher a profissão que deseja.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

4. Algumas profissões são mais adequadas para homens e outras mais adequadas para mulheres.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

5. O fato de um aluno gostar mais de Física, Química e Matemática indica que ele deve escolher uma profissão na área de Exatas. Da mesma forma, gostar mais de Biologia ou História, Geografia e Português indica que deve escolher, respectivamente, uma profissão na área de Biológicas ou Humanas.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

6. Todas as profissões têm a mesma importância.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

7. As profissões de nível superior são sempre mais bem remuneradas do que as de nível médio. **[pg. 325]**

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

8. O ser humano nasce com certas tendências, que apontam para determinadas profissões.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

9. Os meios de comunicação de massa — rádio, TV e jornais — trazem informações válidas e seguras, que ajudam na escolha profissional.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

10. Não importa a profissão, o fundamental é que cada um

seja bom naquilo que escolheu.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

11. A escolha profissional é uma das mais, se não a mais importante escolha que o ser humano realiza em toda a sua vida.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

12. O que se deve ter como objetivo na escolha profissional é a realização pessoal.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

13. Hoje é difícil escolher uma profissão, pois existem muitas especializações.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

14. As faculdades tidas como melhores propiciam aos alunos que delas saem maior facilidade na obtenção de empregos.

CONCORDO ☐ DISCORDO ☐

2. O jogo da Escolha

Imagine as seguintes situações:

a) Você foi convidado para duas festas diferentes, no mesmo dia e na mesma hora. Não será possível ir às duas. Então, o que é que você vai levar em conta para tomar sua decisão?

- quem vai a cada uma delas
- que tipo de música vai rolar
- quanto custa o ingresso de cada uma
- se seus pais vão deixá-lo ir
- se tem gente para você "ficar"

b) Você mudou para uma nova cidade e precisa escolher uma escola para estudar. Há pouco tempo para decidir. O que você vai considerar para fazer a escolha?

- o tipo de aluno que freqüenta a escola
- a mensalidade **[pg. 326]**
- o local onde a escola fica
- a distância de sua casa
- se há condução fácil
- o método educacional da escola
- a opinião de seus pais
- a opinião de alguns caras com quem conversou na cidade

Se você assinalou apenas um ou dois itens em cada uma das situações, está correndo um enorme risco. Sua escolha pode ter sido apressada e é grande a probabilidade de que venha a arrepender-se. Apesar de os seus pais terem-no liberado para ir à festa e de você ter escolhido a mais barata, a música e as pessoas podem ser chatas e, pior, você pode não encontrar alguém para “ficar”. A mesma coisa pode acontecer com a escola, que apesar de localizar-se perto de casa e ter condução fácil, adota um método de ensino que você não gosta.

É difícil escolher! Os aspectos que devem ser levados em conta são muitos. E mesmo depois de considerá-los cuidadosamente, os riscos ainda continuam sendo grandes, pois ao chegar à festa ou freqüentar a escola é que começo a conhecer melhor estes espaços. Muitas coisas podem me surpreender, tanto para o lado bom como para o lado ruim. Escolher envolve riscos e perdas. Não dá para saber tudo no momento da escolha. Isto faz com que, posteriormente, sua escolha possa ser avaliada como “errada”. Mas, lembre-se: não dá para saber tudo no momento da escolha. É possível, no entanto, garantir um grande número de informações.

3. Conte agora aos seus colegas uma boa e uma péssima escolha que você tenha feito em sua vida. Procure lembrar quais foram os critérios usados e julgue com eles:

• se você usou muitos critérios e por isso acertou

• se você usou poucos critérios e por isso errou

• se você, apesar de usar poucos critérios, acertou. E acertou porque...

• se você, apesar de usar muitos critérios, errou. E errou porque...

Agora, fechem esta discussão fazendo um levantamento do que deve ser considerado para se fazer uma boa escolha de uma festa, de uma escola nova e da sua profissão.

4. Jogo do Curtigrama

Este é um jogo gostoso. Vamos fazer um quadro na lousa.

	Faço	Não faço
Curto		
Não curto		

[pg. 327] Cada um deve pensar em três coisas para colocar em cada espaço. Depois, vamos preencher o quadro grande na lousa com as coisas que cada um apontou e discutir o que observamos. Fazemos sempre o que gostamos? Ou fazemos também coisas de que não gostamos? E as coisas de que gostamos e não fazemos, por que não as fazemos? Dá uma boa discussão!

Temos uma tendência simplista de achar que não fazemos o que gostamos porque os outros nos impedem, sejam nossos pais, nossos professores ou mesmo nossos amigos e namorado ou namorada. Ao mesmo tempo, achamos que fazemos o que gostamos “porque sim”, porque nós mesmos garantimos para nós este direito. Da mesma forma, dizemos que não fazemos o que não gostamos porque nos garantimos este direito e que fazemos o que não gostamos porque alguém nos obriga a isto. Certo? Foi deste jeito que você debateu em grupo? Pois é, parece que os outros são vistos por nós como pessoas que nos impedem de fazer

o que gostamos ou nos obrigam a fazer o que não gostamos. E, nós, heróis desta história, sabemos o que queremos e, se não existissem os outros, nós só faríamos o que gostamos. Mas isto é absolutamente enganoso! Apesar de reconhecermos que nossos pais e professores limitam, às vezes, nossos quereres, devemos olhar esta nossa vida de outro prisma. As pessoas estão conosco para viver conosco, isto é, para nos ajudar, alertar-nos, oferecer-nos oportunidades, abrir nossos olhos, enfim, os outros são nossos parceiros de vida e precisam ser valorizados como tais.

Além disso, é preciso perceber que nem tudo o que fazemos na vida nós curtimos e gostamos; muitas das coisas que não curtimos são, no entanto, necessárias. Às vezes, um curso que me parece legal tem entre suas disciplinas algumas coisas de que eu não gosto. Mas por que não fazer?

Pense ainda em um último e importante aspecto: por que você gosta de determinadas coisas e não gosta de outras? Você acha que nasceu com estes gostos? Claro que não! Você desenvolveu estes gostos no decorrer de sua vida, com os outros — aqueles que parecem ser os que o impedem de fazer o que gosta. Seus gostos foram se desenvolvendo porque você viu, conheceu, experimentou coisas... Seus gostos são produzidos socialmente no decorrer de sua vida. A escolha de sua profissão também é uma vontade, um gosto que foi sendo construído. Você viu pessoas com aquela profissão, admirou-as; você conhece uma história, viu um filme, leu um livro, gostou de uma matéria na escola, enfim, você aprendeu socialmente a gostar daquela profissão. É importante reconhecer isto para perceber que seus gostos não são naturais, podendo ser mudados. Você é alguém em movimento... em permanente transformação. E isto é bom. **[pg. 328]**

• A Internet é, hoje, uma boa fonte de obtenção de informações sobre profissões e orientação profissional. No site do Nace, vocês encontrarão uma série de páginas indicadas para

aquisição de informações profissionais **(http://pessoal.mandic.com.br/nace).** Sugerimos especial atenção para o **Jogo das Vocações.**

- A fim de esclarecer aspectos relativos à escolha profissional, organizem atividades em classe ou na escola. Exemplo: promover palestras com profissionais que falem sobre o seu trabalho e sua profissão. A escolha dos profissionais deverá ser feita a partir de um levantamento do interesse de vocês.

Bibliografia indicada

Para o aluno

O *Guia do estudante — cursos e profissões* (São Paulo, Abril) é uma revista anual muito interessante por apresentar matérias sobre a escolha profissional, as profissões e com informações referentes a bolsas de estudo, além de pareceres de jovens universitários acerca do ensino.

Sobre o assunto deste capítulo, há também o texto de Silvio Bock, ***"Trabalho e profissão"*** — 14º capítulo do livro ***Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora*** — Conselho Regional de Psicologia e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo (São Paulo, Edicon, 1986).

Há, ainda, o conto de Asimov ***"A profissão",*** no livro **Nove *amanhãs*** (Rio de Janeiro, Expressão e Cultura, 1977), que permite discussões interessantes sobre o tema, além de ser uma leitura envolvente.

Para o professor

Para aprofundar a questão da escolha da profissão, sugerimos, de Celso Ferreti, ***Uma nova proposta de orientação profissional*** (São Paulo, Senac/SP, 1982), e, de Selma Garrido Pimenta, *Orientação vocacional e* ***decisão*** (São Paulo, Loyola, 1979). Esses são, sem dúvida,

os melhores livros que temos sobre a questão da escolha profissional, pois esta é abordada criticamente pelos autores. Para trabalhar a questão da escolha e da orientação vocacional mais do ponto de vista psicológico, indicamos, de Rodolfo Bohoslavsky, psicólogo argentino, ***Orientação vocacional — a estratégia clínica*** (São Paulo, Martins Fontes, 1977), e, do mesmo autor, *Vocacional: teoria, técnica e ideologia* (São Paulo, Cortez, 1983). Bohoslavsky, que trabalhou e produziu também no Brasil, é, sem dúvida, no âmbito da Psicologia, o mais gabaritado pensador da orientação vocacional. ***A escolha profissional em questão****,* de A. M. B. Bock (São Paulo, Casa do Psicólogo, 1995), é um livro que reúne textos de vários autores sobre o assunto.

Filmes indicados

Sociedade dos poetas mortos*.* Direção Peter Weir ((EUA, 1989) – Apesar de não ter como tema central a questão da escolha profissional, permite uma boa discussão sobre o tema, pois mostra jovens vivendo um momento de escolha da profissão e, portanto, de pressão, conflitos e inseguranças. **[pg. 329]**

CAPÍTULO 22

As faces da violência

Nós pedimos com insistência:
Não digam nunca: isso é natural!
Diante dos acontecimentos de cada dia.
Numa época em que reina a confusão.
Em que corre o sangue,
Em que se ordena a desordem,
Em que o arbitrário tem força de lei,
Em que a humanidade se desumaniza,
Não digam nunca: isso é natural!

Bertolt Brecht

AGRESSIVIDADE E VIOLÊNCIA: O ENFOQUE PSICOLÓGICO

O ser humano é agressivo.

Essa afirmação pode causar estranheza porque sempre conhecemos alguém que é muito "bonzinho", "incapaz de fazer mal a uma mosca". Nesse caso, avalia-se a agressividade exclusivamente por suas manifestações: o comportamento. E a pessoa "incapaz de fazer mal a uma mosca" é considerada como não-agressiva, como não tendo nenhuma hostilidade dentro de si, nenhum impulso destrutivo na sua

relação cora as coisas e com os outros.

Para superarmos a estranheza que a afirmação inicial causa, é necessário compreender que a agressividade é impulso que pode voltar-se para fora (heteroagressão) ou para dentro do próprio indivíduo (auto-agressão). Mas ela sempre constitui a vida psíquica, enquanto fazendo parte do binômio amor/ódio, pulsão de vida/pulsão de morte (ver capítulo 4).

A agressividade sempre está relacionada com as atividades de pensamento, imaginação ou de ação verbal e não-verbal. Portanto, alguém muito “bonzinho” pode ter fantasias altamente destrutivas, ou sua agressividade pode manifestar-se pela ironia, pela omissão de ajuda, ou seja, a agressividade não se caracteriza exclusivamente pela humilhação, constrangimento ou destruição do outro, isto é, pela ação verbal ou física sobre o mundo. **[pg. 330]**

A educação e os mecanismos sociais da lei e da tradição buscam a subordinação e o controle dessa agressividade. Assim, desde criança o ser humano aprende a reprimir e a não expressá-la de modo descontrolado, ao mesmo tempo em que o mundo da cultura cria condições para que o indivíduo possa canalizar, levar esses impulsos para produções consideradas positivas, como a produção intelectual, a produção artística, o desempenho esportivo etc.

Nesse enfoque, cuja referência é a Psicanálise, afirma-se que a agressividade é constitutiva do ser humano e, ao mesmo tempo, afirma-se a importância da cultura, da vida social, como reguladoras dos impulsos destrutivos. Essa função controladora ocorre no processo de socialização, no qual, espera-se que, a partir de vínculos significativos que o indivíduo estabelece com os outros, ele passe a internalizar os controles. Então, deixa de ser necessário o controle externo, pois os controles já estão dentro do indivíduo. Mas, mesmo assim, em todos os grupos sociais existem mecanismos de controle e/ou punição dos comportamentos agressivos não valorizados pelo grupo. A sociedade também tem seus mecanismos, que se concretizam na ordem jurídica: as

leis.

Esse modo de compreender a agressividade humana coloca em questão se a sociedade está conseguindo ou não criar condições adequadas para a canalização desses impulsos destrutivos e para a não-manifestação da violência.

A violência é o uso **desejado** da agressividade, com fins destrutivos. Esse desejo pode ser:

- **voluntário** (intencional), **racional** (premeditado e com objeto "adequado" da agressividade) e **consciente,** ou
- **involuntário, irracional** (a violência destina-se a um objeto substituto, por exemplo, por ódio ao chefe, o indivíduo bate no filho) e **inconsciente.**

A agressividade está na constituição da violência, mas não é o único fator que a explica. É necessário compreender como a organização social estimula, legitima e mantém diferentes modalidades de violência. O estímulo pode ocorrer tanto no incentivo à competição escolar e no mercado de trabalho, como no incentivo a que cada um dos cidadãos dê conta de sua própria segurança pessoal. A legitimação pode ocorrer na guerra, no combate ao inimigo religioso, ao inimigo político. A manutenção da violência ocorre quando se conservam milhões de cidadãos em condições subumanas de existência, o que acaba por desencadear ou determinar a prática de delitos associados à sobrevivência (roubar para comer, a prostituição precoce de crianças e jovens). **[pg. 331]**

A violência está presente também quando as condições de vida social são pouco propícias ao desenvolvimento e realização pessoal e levam o indivíduo a mecanismos de autodestruição, como o uso de drogas, o alcoolismo, o suicídio.

Jurandir F. Costa, em seu livro *Violência e Psicanálise,* afirma que podemos entender como violência aquela situação em que o indivíduo "foi submetido a uma coerção e a um desprazer absolutamente desnecessários ao crescimento, desenvolvimento e manutenção de seu

bem-estar, enquanto ser psíquico"[1].

Crianças no lixo: violência nada sutil.

Isso significa que é necessário deixar de considerar como violência exclusivamente a prática de delitos, a criminalidade. Essa é uma associação feita, por exemplo, pelos meios de comunicação de massa (rádio, televisão) e que acabamos por reproduzir. Mas existem outras formas que não reconhecemos como práticas de violência e que estão diluídas no cotidiano, às quais, muitas vezes, já nos acostumamos. A violência no interior da família, na escola, no trabalho, da polícia, das ruas, do atendimento precário à saúde etc.

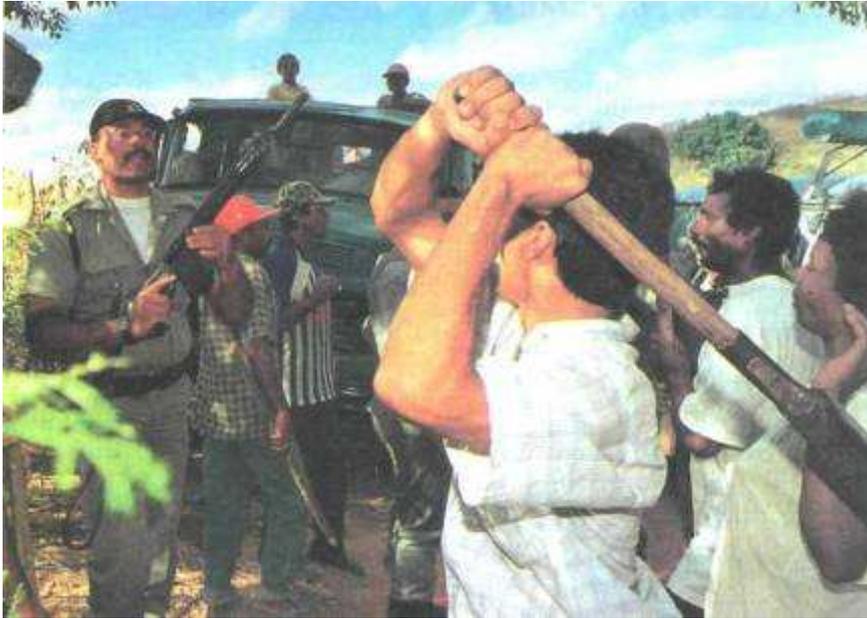
A VIOLÊNCIA E SUAS MODALIDADES

Nos tempos modernos, a violência "invadiu todas as áreas da vida de relação do indivíduo: relação com o mundo das coisas, com o mundo das pessoas, com seu corpo e sua mente"[2]. É como se o progresso tecnológico, o desenvolvimento da civilização, ao invés de propiciar o bem-estar dos indivíduos, concorressem para a deterioração das condições da vida social. A violência, também, deve ser entendida como produto e produtora dessa deterioração, como patologia ou doença social que acaba por "contaminar" toda a sociedade — mesmo naqueles grupos ou instituições considerados como mais protetores de seus membros, a família ou a escola, por exemplo. **[pg. 332]**

É como se vivêssemos um momento de nossa civilização em que a cultura não dá mais conta de canalizar a agressividade — que todos possuímos — em produções socialmente construtivas; é como se essa

---

[1] Jurandir Freire Costa. *Violência e Psicanálise,* p. 96.
[2] Id. ibid. p. 9.

energia não encontrasse canais, formas de expressar-se dentro dos limites da lei, das regras. A violência crescente e, aparentemente, descontrolada, mobiliza em todos nós a agressividade enquanto destrutividade: a destruição do outro e de nós próprios.

Qual a legitimidade das instituições que devem garantir a segurança dos cidadãos?

Hélio Pellegrino, psicanalista brasileiro, afirma que a violência crescente só pode ser entendida a partir da constatação de que vivemos um momento histórico em que se rompeu o pacto social (o direito ao trabalho, por exemplo), e isto faz com que se rompa o pacto edípico, isto é, a autoridade, a norma, a lei internalizada. Essa ruptura retira o controle sobre os impulsos destrutivos, e estes emergem com sua força avassaladora.

Há um clima cultural no qual se observa a deterioração de valores básicos e agregadores da coletividade; a solidariedade, a justiça, a dignidade — o que Pellegrino denomina de “cimento social”. É nesse clima que se constata a banalização do mal, a tolerância com a crueldade, a impunidade, a descrença no mecanismo regulador da convivência social — o sistema de justiça — e o fracasso do Estado em garantir a segurança dos cidadãos, até porque eles próprios descobrem que o Estado também detém a violência.

Portanto, se não naturalizamos a violência, podemos descobri-la em suas mais diferentes, sutis e grosseiras expressões em nosso

cotidiano. **[pg. 333]**

A VIOLÊNCIA NA FAMÍLIA

Embora possamos observar hoje profundas transformações na estrutura e dinâmica da família (veja capítulo 17, Família), há ainda a prevalência, em nossa sociedade, de um modelo de família que se caracteriza pela autoridade paterna e, portanto, pela submissão dos filhos e da mulher a essa autoridade, e pela repressão da sexualidade, principalmente a feminina. Essa autoridade e repressão aparecem como protetoras dos membros da família. Poderíamos perguntar se essa imagem falseada que se tenta passar realmente cumpre a função de proteção, ou se encobre práticas de violência sobre o uso do corpo da mulher, bem como acaba justificando os castigos físicos na educação dos filhos, perpetrados tanto pelo homem como pela mulher — o pai ou a mãe. No interior da família, lugar mitificado em sua função de cuidado e proteção, existem muitas outras formas de violência além da física e sexual; ou seja, há o abandono, a negligência, a violência psicológica, isto é, condições que comprometem o desenvolvimento saudável da criança e do jovem. A primeira violência seria a negação do afeto para a criança, que depende disso para sua sobrevivência psíquica, assim como depende de cuidados e de alimentação para sua sobrevivência física.

A violência doméstica deixa marcas psíquicas importantes na criança.

A violência crescente no interior da família — tanto em relação à mulher como em relação às crianças e adolescentes — é um dado que chama, cada vez mais, a atenção de pesquisadores e autoridades na

área. E grande o número de crianças seviciadas pelos pais, espancadas e mesmo assassinadas. Esse fenômeno perpassa todas as classes sociais, não está apenas circunscrito à pobreza. Muitos de nós mesmos podemos já ter sido vítimas de situações semelhantes em nossa própria casa. E dificilmente isso, em suas formas mais amenas, é entendido como violência, como se os pais tivessem por direito essas práticas. **[pg. 334]**

A VIOLÊNCIA NA ESCOLA

A escola, para as camadas médias da população, pretende ser a continuidade do processo de socialização, iniciado na família. Nesse sentido, os valores, expectativas e práticas que envolvem o processo educativo são semelhantes.

Poderíamos dizer que a violência manifesta-se de modo mais sutil na relação das crianças e dos jovens com os conteúdos a serem aprendidos, que podem não ter significado para sua vida; na relação com professores, que se caracteriza por práticas autoritárias e sem espaço para o diálogo, para a crítica; na relação com práticas disciplinares que buscam a sujeição do educando, a submissão, a docilidade, a obediência, o conformismo. Na verdade, a maior violência exercida pela escola é quando ela usa de seu poder sobre as crianças e os jovens para impedi-los de pensar, de expressar suas capacidades e os leva a se tornarem meros reprodutores de conhecimentos.

Na escola, é importante destacar a violência exercida seletivamente sobre as crianças e os jovens das camadas populares. Estes, muitas vezes, não têm o repertório de conhecimentos esperado pela escola, e sua vivência (de trabalhador precoce, de responsável pela própria sobrevivência, de menino da rua) é desvalorizada, não é considerada no processo educativo. Essas crianças e jovens, que acabam não tendo o desempenho escolar esperado, são percebidos como incapazes, são transferidos para "classes especiais" e, na quase totalidade dos casos, levados a "se expulsarem" da escola. Essa

experiência de fracasso escolar é muito importante na construção de sua identidade. A “incapacidade” que lhes é atribuída passa a ser internalizada e eles se sentem incapazes.

Existem, também, estudos sobre as cartilhas e livros didáticos que demonstram que os conteúdos veiculados estão impregnados de preconceitos ou de uma visão de mulher, de negro, que fomenta a formação de preconceitos. O preconceito leva à discriminação de grupos e à violência contra eles.

A VIOLÊNCIA NA RUA

A violência nas ruas é um problema que afeta, particularmente, os centros urbanos maiores. A rua, como espaço social do lúdico, do encontro, da convivência, torna-se o espaço da insegurança, do medo, da violência pelo “bandido”, pela polícia e, mesmo, pelo cidadão comum. Vemos todos os dias nos jornais problemas de trânsito que terminam em agressões; a polícia que, num tiroteio, **[pg. 335]** matou mais um; o trombadinha que roubou o tênis de outro menino. Começamos a ter a cara do medo e a pôr para fora a nossa própria agressividade, de modo destrutivo, no intuito de nos proteger. Certa vez, uma senhora de 60 anos disse: “Antes, se eu encontrasse uma criança na rua, passava a mão em sua cabeça. Hoje, eu tenho medo dela”. Essa mudança demonstra que o outro (a criança, o jovem, o adulto) é sempre percebido como um agressor em potencial, um agente de violência. Isso leva a um clima de insegurança que perpassa por toda a população,

A rua nem sempre é o lugar do lúdico.

a qual passa a pedir mais segurança, maior proteção policial, um aparelho repressivo mais eficiente, que estabeleça, novamente, o clima de segurança entre os cidadãos. Essas solicitações acabam por ter, como conseqüência, a transformação da própria população em vítima da repressão policial.

A VIOLÊNCIA E AS DROGAS

> "Numa sociedade baseada na plenitude do homem e não no consumo; em uma sociedade amável — digna de ser amada —, em que o homem pudesse sentir-se seguro, não existiriam os angustiantes problemas da droga"[3].

O uso de drogas deve ser entendido como um processo de autodestruição do indivíduo: A droga vem para preencher um "vazio", que, de outra forma, a realidade social não preenche.

A droga deve ser entendida em seu amplo espectro, desde aquelas socialmente permitidas, como o tabaco e o álcool, até aquelas não permitidas, como a maconha, a heroína, a cocaína e, **[pg. 336]** mesmo, os psicofármacos. Todas elas podem criar um processo de dependência física e psíquica, de acordo com a intensidade e freqüência do uso, a constituição biológica do organismo, a constituição psíquica, as condições sociais de uso (o incentivo e a valorização pelo grupo, por exemplo) e as próprias características químicas da droga.

Na análise da drogadicção (dependência de drogas), Kalina e Kovadloff apontam a importância da vida familiar e da satisfação das necessidades afetivas do indivíduo como a principal forma de se evitar o consumo de drogas. Os "buracos" afetivos, a insegurança, a não-comunicação com o mundo dos adultos são os principais responsáveis pelo engajamento do jovem nesse projeto de destruição de si próprio, com a ilusão de que está destruindo valores fundamentais da sociedade.

Para Kalina, a cura de alguém que cumpre esse *script* de morte implica "fazer uma mudança cultural: transformar uma cultura necrofílica,

---

[3] Eduardo Kalina. *Viver sem droga*. p. 15.

uma cultura tanática, em uma cultura vital, erótica, criativa”[4].

VIOLÊNCIA E CRIMINALIDADE

Inicialmente, é importante distinguir três aspectos ou conceitos ligados a esta questão: transgressão, infração e delinqüência. Abordar esses aspectos significa trazer ou partir de questões mais próximas de todos nós e de nosso cotidiano.

O TRANSGRESSOR

O homem vive em grupos sociais. Em todos os grupos existem normas e regras que regulam a relação das pessoas no seu interior e, conseqüentemente, todas as pessoas, alguma vez, transgrediram essas normas. Por exemplo, chegar depois do horário estipulado, deixar de cumprir uma parte da tarefa, não aceitar determinada ordem ou orientação de conduta.

Sempre que ocorre uma transgressão, existe uma conseqüência para o transgressor: ser advertido, ser exposto a uma comunicação mais intensa do grupo, no sentido de reconhecer a importância da norma, ou, mesmo, ser expulso do grupo por ter transgredido uma norma muito importante, como, por exemplo, no caso do aluno expulso da escola por ter dito um palavrão para a professora. **[pg. 337]**

É sempre mais fácil o conformismo às normas quando se conhece seu significado, sua utilidade e concorda-se com elas. Em todo caso, quando o indivíduo transgride uma norma, não significa que ele se caracterize como infrator ou delinqüente.

O INFRATOR

O infrator é aquele que transgrediu alguma norma ou alguma lei tipificada no código penal ou no sistema de leis de uma determinada sociedade. O infrator é aquele que cometeu um ato — a infração — e

[4] Id. ibid. p. 17.

será punido por isso, isto é, terá uma pena também prevista em lei e aplicada pelo juiz ou seu representante.

Transgredir regras não transforma ninguém em delinqüente, mas atrapalha a vida coletiva

Essa pena pode assumir a forma de multa, ressarcimento de prejuízos, cassação de direitos (por exemplo, a carteira de habilitação para dirigir) ou uma pena de reclusão, dependendo da gravidade do delito cometido. Para determinar a pena, é julgado o ato e suas circunstâncias.

Muitos de nós, também, podemos já ter cometido infrações. Por exemplo, estacionar o carro em local proibido, avançar um sinal vermelho, não respeitar a lei de não fumar em ônibus ou em escolas. E nem por isso estivemos envolvidos com a polícia, com o poder judiciário, ou fomos tachados de delinqüentes. A origem social pode proteger ou não o indivíduo que comete uma infração.

Vejamos a seguinte situação: no supermercado, duas crianças da mesma idade pegam um chocolate, abrem-no e comem. Uma delas está suja e maltrapilha; a outra está bem vestida e acompanhada da mãe. A fome da primeira é maior. O vigilante do supermercado chega perto dela, coloca-a para fora aos safanões e ameaça mandá-la para a Vara da Infância e Juventude ou lhe dar uma surra, da próxima vez. A criança que está com a mãe termina de comer, e a mãe, se não esquecer, poderá pagar quando passar pelo caixa.

Nesse caso, não existe um envolvimento direto com o poder judiciário, mas vemos que mesmo as “pequenas polícias”, no caso, o vigilante do supermercado, também já internalizaram esse **[pg. 338]** modo de tratar e de aplicar diferentemente a norma, dependendo de **quem** é a criança. Para o vigilante e para a criança pobre, ficará

tipificado que ela **roubou,** que ela é ladra. Encompridando a história, podemos imaginar que todas as pessoas que presenciaram a cena pensam que essa criança faz isso costumeiramente, que é seu “estilo de vida”, que ela é delinqüente, sinônimo de trombadinha, pivete, ladrazinha.

O DELINQÜENTE

A delinqüência é uma identidade atribuída e internalizada pelo indivíduo a partir da prática de um ou vários delitos (crimes). M. Foucault, em seu livro *Vigiar e punir,* coloca que essa identidade começa a se formar/forjar a partir do momento em que o infrator (aquele que cometeu um ato) entra no sistema carcerário — seja de maiores ou de menores —, e a equipe de profissionais que administra a pena, isto é, que o acompanha durante todo o período de sua reclusão, começa a procurar na sua história de vida características que indicam sua propensão para a prática de delitos.

A investigação de sua história de vida, baseada em técnicas científicas e, principalmente, na ciência PSI (Psicologia e Psiquiatria), deverá levar à descoberta de impulsos, tendências, sentimentos e vivências anteriores que indiquem a afinidade do indivíduo com o delito. Foucault denuncia que se acaba descobrindo o delinqüente, apesar e independente do delito cometido, isto é, descobre-se que, bem antes da prática desse delito, ele já era “delinqüente”.

A dignidade humana deve estar garantida mesmo quando se cumpre pena de prisão.

A instituição na qual o indivíduo é isolado do convívio social e que tem a função social de regeneração e

recuperação é aquela que, contraditoriamente, acaba por atribuir-lhe esta identidade, que passa a "funcionar" como marca, rótulo. Uma marca que irá carregar posteriormente à sua saída do cárcere e que irá dificultar sua integração social.

Atualmente, não é necessário o internamente ou a reclusão no sistema carcerário para que se inicie a construção da identidade delinqüente. Começa a ocorrer um fato grave e de conseqüências imprevisíveis. Milhões de **[pg. 339]** crianças e jovens, cuja condição fundamental de vida é a pobreza, passam a ser vistos não como crianças ou jovens, mas como perigosos ou potencialmente perigosos.

Essa representação social das crianças e jovens das camadas populares fundamenta-se numa visão falseada da realidade e é alimentada pelos meios de comunicação de massa, em que a pobreza é associada à criminalidade. Isto visa esconder que tanto a criminalidade como a pobreza têm origem em um modo de organização econômica e política que se caracteriza pela distribuição desigual da renda e por um processo de pauperização crescente de amplas camadas da população, mantendo alguns setores, os mais miseráveis, no limiar da sobrevivência.

Essa visão cumpre, também, a função de desviar a atenção da opinião pública de outros tipos de crimes cometidos pelas classes média e alta, dos crimes contra a economia popular e dos chamados crimes de "colarinho branco".

Esta compreensão do fenômeno da criminalidade envolvendo crianças e adolescentes não significa negar que, infelizmente, um número crescente de jovens encontra-se envolvido com a prática de atos infracionais graves e, mesmo, reincidentes. Esse fenômeno atravessa todas as classes sociais, isto é, crianças e adolescentes de diferentes origens sociais, e não exclusivamente os pobres, acabam por se transformar em agentes da violência. Portanto, as determinações da prática de ato infracional não são exclusivamente de ordem econômica. Os jovens repetem, como agressores, as experiências de violência que os vitimaram. Eles carregam prejuízos, vivem em condições de risco

pessoal e social e, além da garantia dos direitos básicos de cidadania, precisam de tratamento, porque o delito denuncia um sofrimento.

O delito tem esta dupla face: fala do social e do psicológico.

O PROJETO DE MORTE E O PROJETO DE VIDA

Entre as várias faces que a violência demonstra, existem ainda dois aspectos importantes a serem destacados.

O primeiro refere-se à destruição planejada, irresponsável da Natureza, isto é, à poluição dos rios por produtos químicos, à devastação das grandes florestas, à poluição do ar. O homem, cuja característica fundamental é a capacidade de transformar a Natureza em seu próprio benefício, está engajado em sua transformação **[pg. 340]** no sentido destrutivo, o que virá a comprometer as condições de vida das futuras gerações.

O segundo aspecto refere-se à ausência de cuidados que a nossa sociedade demonstra em relação a milhões de crianças e jovens que vivem condições de não-cidadania, de não-garantia de seus direitos à educação, saúde, lazer, alimentação, enfim, às condições básicas que garantem a sobrevivência física e um desenvolvimento psicológico saudável e, conseqüentemente, a formação de cidadãos com participação social. Esta ausência de responsabilidade social reflete-se nos milhares de meninos e meninas que vivem na rua à sua própria sorte e no ingresso precoce de crianças no mercado de trabalho, como forma de garantir sua própria sobrevivência e, muitas vezes, a sobrevivência da família. A essas crianças e jovens é negado o direito à infância e à juventude. E não sabemos, hoje, qual a amplitude dos prejuízos do ponto de vista psicológico e social que irão manifestar-se nas próximas décadas.

É importante considerar que a caracterização da situação de violência em que vivemos denuncia uma tendência para a

autodestruição, quer pela ação direta das forças destrutivas presentes no homem, quer pela omissão que leva amplos setores da sociedade a serem espectadores passivos desse espetáculo tanático. Romper com esse destino significa estabelecer uma nova ética de cidadão, em que os valores da vida prevaleçam sobre os da morte.

A mobilização da sociedade é a alternativa para a erradicação da violência.

Construir essa nova ética e um projeto de vida são tarefas para a juventude de hoje, considerando os dados da História. **[pg. 341]**

Texto complementar

1. É PRECISO QUEBRAR O PACTO DE SILÊNCIO[5]

Abuso sexual só é cometido por estranhos mal-encarados, em lugares desertos e com meninas desacompanhadas. Isso tudo não passa de história da carochinha.

Na verdade, meninas e meninos de todas as classes sociais são violentados, na maior parte das vezes, dentro de casa. E os abusadores são, nessa ordem: pais, padrastos, parentes e amigos da família.

“Dos casos de violência sexual contra crianças e adolescentes que atendemos, 85% dos agressores são da família, e o pai biológico é o principal abusador”, diz a psicóloga Dalka Ferrari, do Núcleo de Referência às Vítimas da Violência, do Instituto Sedes Sapientiae.

---

[5] As denúncias podem ser feitas na Vara da Infância e Juventude ou no Conselho Tutelar da sua região.

Os especialistas apresentam pesquisas cujos números variam, mas todos são unânimes em afirmar: o abuso doméstico é a principal violência sexual praticada contra adolescentes e crianças.

"Em nossas pesquisas, 76% dos agressores são extrafamiliares, sendo que 34% deles são conhecidos das vítimas. Os agressores intrafamiliares somam 23%. Mas vale lembrar que esses dados são maquiados. Com certeza, no mínimo 50% dos abusos acontecem em casa", diz o ginecologista Carlos Diegoli, do Pavas (Programa de Atenção às Vítimas de Abuso Sexual da Faculdade de Saúde Pública da USP).

Perfil do agressor

- O pai é o principal violentador, seguido do padrasto, de outros familiares e vizinhos
- Em geral, sofreu abuso na infância
- Tem personalidade de manipulador
- A maioria tem entre 20 e 39 anos
- Pode ser de qualquer classe Social

Perfil da vítima

- A maioria é menina (75%, em média)
- Tem entre 11 e 15 anos (58%)
- Apresenta, em geral, problemas emocionais (depressão, medo ou apatia)
- Pode ser de qualquer classe social
- Pode ter distúrbios alimentares (anorexia ou bulimia)
- Na maior parte dos casos, não fala para ninguém sobre o abuso

O que o agressor diz à vítima

- "Foi você quem me provocou"
- "Se você contar para alguém, vou dizer que é mentira"
- "Faço isso para agradar você e porque você gosta"
- "Você é minha preferida. Gosto mais de você do que de outra mulher"
- "Esse será nosso segredo"

Conseqüências do abuso

- Medo
- Depressão
- Sentimento de culpa
- Queda da auto-estima
- Distúrbios alimentares (anorexia ou bulimia)
- Tentativa de suicídio

Números da violência sexual doméstica

- No Brasil, estima-se que todo ano ocorram de 15 mil a 17 mil casos de abuso de meninas com menos de 18 anos
- Em SP, de 1 104 casos atendidos no IML no ano passado, 41% dos agressores eram o pai, 21%, o padastro e 14%, o tio
- 85% dos agressores, em SP, fazem parte da própria família da vítima

- Nos EUA, cerca de 200 mil jovens sofrem abuso sexual doméstico por ano. Só 10% dos casos são denunciados
- No mundo, uma em cada quatro meninas sofre abuso sexual intra-familiar

Fonte: Claudio Cohen, psicanalista do Cearas; Albertina Duarte Takiuti, ginecologista do Programa de Saúde Integral do Adolescente; Nelson Vitiello, ginecologista da Sbrash; Dalka Chaves, psicóloga do NRVV, Carlos Diegoli, ginecologista do Pavas

Essa maquiagem, segundo ele, se deve a um "pacto de silêncio" travado entre os integrantes das famílias em que ocorre o abuso. A estimativa é de que só 10% dos casos são revelados.

"Além de o tema ser 'proibido', é muito difícil para uma filha denunciar o próprio pai ou um parente. Já a mãe quase sempre finge que não vê o que está acontecendo", diz Diegoli. Ou seja, o assunto é tabu. E, por isso mesmo, cercado de mitos. **[pg. 342]**

Coleção de mitos

O primeiro deles é achar que o abuso sexual só atinge meninas. Apesar de elas serem as grandes vítimas (cerca de 80%), os meninos também são abusados, principalmente na infância.

Outro mito: se não houve penetração, não foi abuso. Qualquer tipo de contato entre um adulto e uma criança ou um adolescente com objetivo de satisfazer sexualmente o adulto é considerado abuso. Isso inclui fazer fotos eróticas, toques íntimos e sexo oral.

É nas classes baixas que a violência sexual acontece com mais freqüência. Mentira. “É um preconceito achar que abuso doméstico é coisa de favelado”, diz o ginecologista Nelson Vitiello, coordenador da Sbrash (Sociedade Brasileira de Sexologia Humana).

“A única diferença é que as pessoas mais pobres fazem denúncia policial, enquanto as ricas procuram terapeutas e clínicas particulares. O fato é que ser abusador independe da situação econômica e sociocultural”, afirma o psicanalista Claudio Cohen, coordenador do Cearas (Centro de Estudos e Atendimento Relativo ao Abuso Sexual, da USP).

O agressor sempre usa força física. Nem sempre. Ele usa o poder, que pode ser físico ou emocional. É comum, dizem os especialistas, o abusador seduzir a vítima durante anos, sem “obrigá-la a fazer nada”.

“Muitos jovens acabam se envolvendo e sentindo prazer na relação com o abusador. Não percebem a violência”, diz a ginecologista Albertina Duarte Takiuti, do Programa de Saúde Integral do Adolescente da Secretaria de Estado da Saúde.

Para Claudio Cohen, essa é a forma mais extrema de abuso e a que causa as conseqüências mais graves e mais difíceis de tratar no futuro. “A filha que vira amante do pai, por exemplo, muitas vezes se sente com mais poder na família. Sente prazer e não sabe que está sendo abusada. Além disso, sente uma grande culpa”, diz ele.

O resultado é uma desestruturação da personalidade da vítima,

que pode levar à dificuldade de se relacionar com outras pessoas, à depressão e até ao suicídio.

"Por isso, a melhor coisa a fazer, seja qual for a situação de abuso, é procurar ajuda o mais rápido possível", diz Albertina.

O primeiro passo é contar para um adulto de sua confiança — professor ou parente, por exemplo. Depois, buscar ajuda especializada. Para Albertina, "a única forma de acabar com a violência é quebrando o silêncio".

Silvia Ruiz. *Folha de S. Paulo,* 27 de julho de 1998.

2. A PROFECIA DO FRACASSO

Teco, até então, não tinha freqüentado nenhuma escola. A vaga conseguida promoveu o remanejamento do menino nas suas atividades de rua. Priorizou-se a escola. Desse modo, evidencia-se que, quando as necessidades do grupo familiar exigem, o trabalho do menino surge como o caminho natural e lógico. Mas quando surge a oportunidade de acesso à escola, ela é a opção assumida.

A sua priorização evidencia o quanto a família valoriza a escola. A importância dada se justifica pela aspiração de melhoria de vida, pela possibilidade que nela distinguem de obter melhor emprego e de participar da cultura letrada. Quando os projetos de vida dos pais são frustrados, as expectativas são dirigidas aos filhos, esperando que eles os livrem das condições precárias de sobrevivência. Por sua vez esta atitude, ao emprestar legitimidade ao *status quo,* escamoteia o seu lado perverso — o de provocar a exploração econômica e a exclusão social de um número enorme de homens e mulheres. A sensação é vivida como resultado da incapacidade individual em utilizar os meios institucionais, supostos em condições de abrigar a todos e de promover a esperada integração.

O trabalho, por sua vez, funciona como uma forma de compensação para quem "abandonou" a escola. Alguns dos meninos,

quando perguntados se estudavam, diziam: “Não. Eu trabalho”. Respondendo assim, eles tentavam mostrar que, se a escola lhes foi negada, eles se reintegravam na sociedade através do trabalho. **[pg. 343]**

A trajetória de Teco não é de difícil previsão. Como os outros meninos, começará a fracassar na vida escolar. Culpará, assim como os outros, a si mesmo. E, assim como os outros, trocará a escola pelo trabalho — sentindo que saiu dela porque quis, e não porque tenha sido expulso — até chegar o dia em que não terá outro jeito, senão trocar o trabalho pela delinqüência.

A escola não perde seus alunos só porque eles precisam trabalhar, mas também porque existe uma distância enorme entre ela e a vida que os meninos levam. Nada mais resta a eles senão cumprir as profecias de fracasso que a sociedade anuncia para eles.

Lígia de Medeiros. *A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola.* Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986. p. 60-1.

Questões

1. O que é agressividade?
2. Como se conceitua a violência?
3. Quais são os fatores determinantes da violência?
4. Quais as diferentes expressões da violência?
5. Caracterize os aspectos principais da violência na família, na escola e na rua.
6. Quais as diferenças entre transgressor, infrator e delinqüente?
7. Como superar a violência presente em nossa sociedade?

Atividades em grupo

1. Quais situações na vida de vocês podem ser caracterizadas como situações de violência? Até onde vai, nessas situações, a sua

responsabilidade pessoal e a coletiva?

2. Como vocês analisam a questão dos jovens (da sua idade) que têm envolvimento com práticas de delitos?
3. A partir do texto complementar nº 2, discutam e aprofundem a análise das condições de vida que levam à realização da profecia.
4. Caracterizem situações de violência que ocorram na escola e levantem suas determinações imediatas (causas). Proponham soluções para cada situação analisada.
5. A partir do texto complementar nº 1, planejem uma campanha na escola sobre prevenção à violência doméstica.

Bibliografia indicada

Para o aluno

A leitura dos jornais, não somente da página policial, fornece amplo material para o debate deste tema. Existem também os romances e reportagens, que são uma excelente forma de conhecer os diferentes aspectos do tema. Entre eles, destacamos: ***A queda para o alto*** (Rio de Janeiro, Vozes), de Sandra Mara Herzer; o clássico ***Capitães da areia,*** de Jorge Amado; os dois livros-reportagens de Gilberto Dimenstein, ***Meninas da noite*** e ***A guerra dos meninos;*** e o livro de Caco Barcellos, de repercussão internacional, ***Rota 66.*** Sobre drogas, foi lançado em 1992 o livro da psicóloga **[pg. 344]** Lídia Aratangy, ***Doces venenos*** (São Paulo, Olho d'Água).

Além dos romances e depoimentos, temos, como leituras introdutórias, o livro de Regis de Morais, ***O que é violência urbana*** (São Paulo, Brasiliense, 1981, Coleção Primeiros Passos). Da mesma série e editora, o livro de Edson Passetti, ***O que é o menor,*** e, finalmente, o livro de Técio Lins e Silva e Carlos Alberto Luppi, ***A cidade está com medo*** (Rio de Janeiro, Marco Zero, 1982).

Para o professor

O livro de Jurandir Freire Costa, ***Violência e Psicanálise*** (Rio de Janeiro, Graal, 1986), é uma obra onde os aspectos psicológicos relativos ao tema são aprofundados. Nessa mesma linha, embora abordando o suicídio como tema que denuncia o projeto de autodestruição coletiva de uma sociedade, temos o excelente livro de Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff, ***As cerimônias da destruição*** (Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1983). Dos mesmos autores e editora, existe o livro ***Drogadicção*** (1983), que aborda a questão das drogas, que, embora não tenha sido tratada no texto, é um tema a ela relacionado. Muito interessante também é ***Privação e delinqüência*** (São Paulo, Martins Fontes, 1987), de D. W. Winnicott, psiquiatra inglês que se dedicou à compreensão e ao trabalho junto a crianças e jovens delinqüentes ou abandonados.

Um outro aspecto pouco abordado no capítulo, mas muito importante de se compreender em profundidade, é a dramatização da criminalidade, abordada no excelente artigo de José Manoel B. Aguiar, ***"Mais uma vez: a manipulação político-ideológica da delinqüência"***, editado na revista CEDES, n^2 6, Educação e sociedade. E, finalmente, a obra de Anton S. Makarenko, ***Poema pedagógico,*** em 3 volumes (São Paulo, Brasiliense, 1985), que relata de modo envolvente o trabalho do autor junto a crianças e jovens de ambos os sexos, numa colônia agrícola.

Filmes indicados

Pixote — a lei do mais fraco. Diretor Hector Babenco (Brasil, 1980) – É um retrato da vida de menores abandonados em grandes cidades brasileiras. Nesse sentido, seu tema é a violência.

Lúcio Flávio — o passageiro da agonia. Diretor Hector Babenco (Brasil, 1977) – Conta a história do bandido que exerceu fascínio no Brasil, por ser considerado um bandido "consciente" e por revelar aspectos da corrupção policial.

Anos rebeldes – Pequeno seriado da Rede Globo, é um bom programa sobre os anos de violência e luta política no Brasil.

Qualquer filme sobre preconceito racial torna-se bom para debater violência, como:

Faça a coisa certa. Diretor Spike Lee (EUA, 1989)

Febre da selva. Diretor Spike Lee (EUA, 1991)

Mississipi em chamas. Diretor Alan Parker (EUA, 1988)

Uma história americana. Diretor Richard Pearce (EUA, 1990)

Existem também vários vídeos que podem ser encontrados em grupos e associações que trabalham com o tema. Por exemplo: Fundação Abrinq (São Paulo), que produziu o vídeo ***A guerra dos meninos;*** Movimento Nacional de Meninos e Meninas de Rua. **[pg. 345]**

CAPÍTULO 23

Saúde ou doença mental: a questão da normalidade

Estou de acordo que um esquizofrênico é um esquizofrênico, mas uma coisa é importante: ele é um homem e tem necessidade de afeto, de dinheiro e de trabalho; é um homem total e nós devemos responder não à sua esquizofrenia mas ao seu ser social e político.

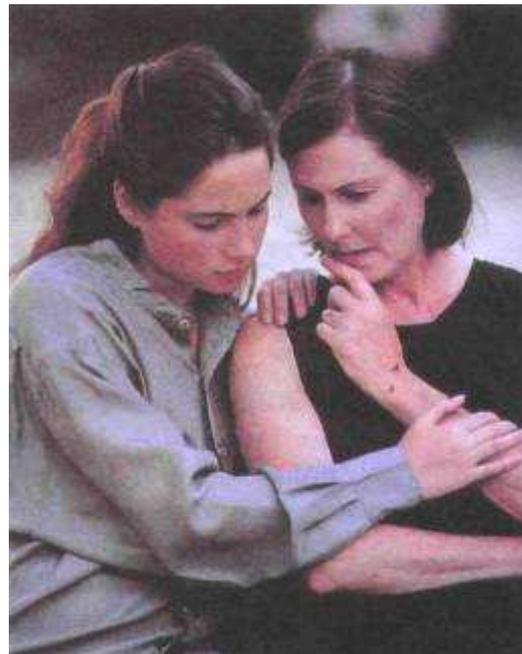
Franco Basaglia

O SOFRIMENTO PSÍQUICO

Em muitos momentos de sua vida uma pessoa pode viver situações difíceis e de sofrimento tão intenso, que pensa que algo vai arrebentar dentro de si, que não vai suportar, que vai perder o controle sobre si mesma... que vai enlouquecer. Isto pode ocorrer quando se perde alguém muito próximo e querido, em situações altamente estressantes, em que o indivíduo se vê com muitas dúvidas e não percebe a possibilidade de pedir ajuda e/ou resolver sozinho tal situação.

A pessoa, então, busca a superação desse sofrimento, o restabelecimento de sua organização pessoal e de seu equilíbrio, isto é, o retorno às condições anteriores de rotina de sua vida, em que não tinha insônia, não chorava a toda hora, não tinha os medos que agora tem, por

exemplo. Embora o sofrimento seja intenso, não é possível falar de doença nessas situações. É necessário ter muito cuidado para não patologizar o sofrimento. Situações como essas, todos nós podemos vivê-las em algum momento da vida e, nessas circunstâncias, o indivíduo necessita de apoio de seus grupos (a família, o trabalho, os amigos), isto é, que estes grupos sejam "continentes" de seu sofrimento e de suas dificuldades e que não o excluam, não o discriminem, tornando ainda mais difícil o momento que vive. **[pg. 346]**

Além do apoio do grupo, o indivíduo pode necessitar de uma ajuda psicoterápica, no sentido de suporte e facilitação da compreensão dos conteúdos internos que lhe causam o transtorno, o que poderá levá-lo a uma reorganização pessoal quanto a valores, projetos de vida, a aprender a conviver com perdas, frustrações e a descobrir outras fontes de gratificação na sua relação com o mundo.

Não são todas as situações de sofrimento que requerem ajuda psicoterápica.

Neste modo de relatar e compreender o sofrimento psíquico, fica claro que o critério de avaliação é o próprio indivíduo e seu mal-estar psicológico, isto é, ele em relação a si próprio e à sua estrutura psicológica, e não o critério de adaptação ou desadaptação social.

Esse indivíduo que sofre pode estar perfeitamente adaptado, continuar respondendo a todas as expectativas sociais e cumprir todas as suas responsabilidades. Ao mesmo tempo, pode-se encontrar um outro indivíduo, que, mesmo sendo considerado socialmente desadaptado, excêntrico, diferente, não vivencia, neste momento de sua vida, nenhum sofrimento ou mal-estar relevante. O indivíduo consegue lidar com suas aflições intensas encontrando modos de produção que

canalizam este mal-estar de forma produtiva e criativa.

Assim, embora o sofrimento psicológico possa levar à desadaptação social e esta possa determinar uma ordem de distúrbio psíquico, não se pode, sempre, estabelecer uma relação de causa e efeito entre ambos. Isto torna questionável a utilização exclusiva de critérios de adequação social para a avaliação psicológica do indivíduo enquanto normal ou doente.

Abordar a questão da doença mental, neste enfoque psicológico, significa considerá-la como produto da interação das condições de vida social com a trajetória específica do indivíduo (sua família, os demais grupos e as experiências significativas) e sua estrutura psíquica. As condições externas — poluição sonora e visual intensas, condições de trabalho estressantes, trânsito caótico, índices de criminalidade, excesso de apelo ao consumo, perda de um ente muito querido etc. — devem ser entendidas como determinantes ou desencadeadoras da doença mental ou propiciadoras e promotoras **[pg. 347]** da saúde mental, isto é, da possibilidade de realização pessoal do indivíduo em todos os aspectos de sua capacidade.

A DIVERSIDADE DE TEORIAS SOBRE A LOUCURA: POUCAS CERTEZAS

O indivíduo apresenta um sintoma ou vários: ele vê o diabo; tem um medo intenso de sair de casa ou de ir da sala para o banheiro sozinho; não consegue dormir à noite; não articula com lógica um raciocínio sobre determinado assunto; tem intermináveis monólogos com figuras ou objetos imaginários, utilizando frases desconexas; ouve vozes que o aconselham e o apavoram; ora está extremamente eufórico e, no momento seguinte, fica muito deprimido e se recusa ao contato com os outros.

Esses sintomas podem ser agrupados de diferentes formas, sendo identificados em quadros clínicos que recebem um nome, por exemplo,

neurose, anorexia, distúrbio obsessivo compulsivo, psicose, síndrome do pânico, psicastenia etc. Sempre foi assim? Não.

UM BREVE OLHAR SOBRE A HISTORIA DA LOUCURA[1]

O filósofo francês Michel Foucault (1926-1984) deu uma valiosa contribuição para compreendermos a constituição histórica do conceito de doença mental. Sua pesquisa baseou-se em documentos (discursos) encontrados em arquivos de prisões, hospitais e hospícios. Na periodização histórica que utiliza, o autor inicia seu trabalho pelo Renascimento (século 16), período no qual o louco vivia "solto, errante, expulso das cidades, entregue aos peregrinos e navegantes". O louco era visto como "tendo um saber esotérico sobre os homens e o mundo, um saber cósmico que revela verdades secretas". Nessa época, a loucura significava "ignorância, ilusão, desregramento de conduta, desvio moral, pois o louco toma o erro como verdade, a mentira como realidade". Neste último sentido, a loucura passaria a ser vista como oposição à razão, esta entendida como instância de verdade e moralidade. Na Idade Média e no Renascimento, eram raros os casos de internação de loucos em hospitais e, quando **[pg. 348]** isso ocorria, recebiam o mesmo tratamento dispensado aos demais doentes, com sangrias, purgações, ventosas, banhos.

Muitas alternativas para tratar a dor psíquica foram experimentadas ao longo da história.

[1] Texto redigido a partir de *Constituição histórica do conceito de doença mental em Michel Foucault,* de Laura Fraga de Almeida Sampaio — filósofa e estudiosa de M. Foucault. Mimeografado, 1998.

Na Época Clássica (séculos 17 e 18), os critérios para definir a loucura ainda não eram médicos — a designação de louco não dependia de uma ciência médica. Esta designação era atribuída à percepção que instituições como a igreja, a justiça e a família tinham do indivíduo e os critérios referiam-se à transgressão da lei e da moralidade.

No final do século 17 (1656), foi criado, em Paris, o Hospital Geral. Neste hospital, iniciou-se "a grande internação". A população internada era heterogênea, embora pudesse ser agrupada em quatro grandes categorias: os devassos (doentes venéreos), os feiticeiros (profanadores), os libertinos e os loucos.

O Hospital Geral não era uma instituição médica, mas assistencial. Não havia tratamento. Os loucos não eram vistos como doentes e, por isso, integravam um conjunto composto por todos os segregados da sociedade. O critério de exclusão baseava-se na inadequação do louco à vida social.

Neste período, buscava-se construir um conhecimento médico sobre a loucura, contudo, a medicina da época — que tinha como modelo a história natural e o seu método classificatório (a descrição e a taxionomia da estrutura visível das plantas e animais eram feitas com a finalidade de estabelecer semelhanças e diferenças) — não conseguia abarcar a complexidade de manifestações da loucura.

Na segunda metade do século 18, iniciaram-se reflexões médicas e filosóficas que situavam a loucura como algo que ocorria no interior do próprio homem, como perda da natureza própria do homem, como alienação. Segundo a periodização histórica proposta por Foucault, nesse período (final do século 18 e início do 19) já estaríamos na Modernidade. Criou-se, então, a primeira instituição destinada exclusivamente à reclusão dos loucos: o **[pg. 349]** asilo. A mentalidade da época considerava injusto para com os demais presos a convivência com os loucos.

Os métodos terapêuticos utilizados no asilo eram: a religião, o medo, a culpa, o trabalho, a vigilância, o julgamento. O médico passou a

assumir o papel de autoridade máxima. A ação da Psiquiatria era moral e social; isto é, sua função estava voltada para a normatização do louco, agora concebido como capaz de se recuperar.

Inicia-se a medicalização. A cura da doença mental — o novo estatuto da loucura — ocorreria a partir de uma liberdade vigiada e no isolamento. Estava preparado o caminho para o surgimento da Psiquiatria.

A PSIQUIATRIA CLÁSSICA

A Psiquiatria clássica considera os sintomas como sinal de um distúrbio orgânico. Isto é, doença mental é igual a doença cerebral. Sua origem é endógena, dentro do organismo, e refere-se a alguma lesão de natureza anatômica ou distúrbio fisiológico cerebral. Fala-se, mesmo, na química da loucura, e inúmeras pesquisas nesse sentido estão em andamento. Nessa abordagem, algum distúrbio ou anomalia da estrutura ou funcionamento cerebral leva a distúrbios do comportamento, da afetividade, do pensamento etc. O sintoma apóia-se e tem sua origem no orgânico. Nesse sentido, existem mapas cerebrais que localizam em cada área cerebral funções sensoriais, motoras, afetivas, de intelecção.

Nessa abordagem da doença, os quadros patológicos são exaustivamente descritos no sentido de quais distúrbios podem apresentar. Por exemplo, a psicastenia é caracterizada por esgotamento nervoso, com traços de fadiga mental, impotência diante do esforço, inserção difícil no real, cefaléias, distúrbios gastrointestinais, inquietude, tristeza. E, finalmente, se a doença mental é simplesmente uma doença orgânica, ela será tratada cora medicamentos e produtos químicos. Ao lado da medicação, devemos lembrar que ainda são usados os eletrochoques, os choques insulínicos e, em casos mais graves, o internamento psiquiátrico, para uma administração controlada e intensiva de medicamentos.

A CONTRIBUIÇÃO DA PSICANÁLISE

Não é possível discutir a questão da normalidade e da patologia sem retomar as contribuições de Freud para a questão. Para a Psicanálise, o que distingue o normal do anormal é uma questão de **[pg. 350] grau** e não de **natureza,** isto é, nos indivíduos "normais" e nos "anormais" existem as mesmas estruturas de personalidade e de conteúdos, que, se mais, ou menos, "ativadas", são responsáveis pelos distúrbios no indivíduo. Essas são as estruturas neuróticas e psicóticas.

VAN GOGH — AUTO-RETRATO COM ORELHA CORTADA

As pessoas podem ser criativas — e mesmo geniais — em momentos de intenso sofrimento psíquico.

Freud tomou a terminologia da Psiquiatria clássica do século 19 e definiu os quadros clínicos assim:

Neurose — "os sintomas (distúrbios do comportamento, das idéias ou dos sentimentos) são a expressão simbólica de um conflito psíquico que tem suas raízes na história infantil do indivíduo"[2].

As neuroses podem ser subdivididas em:

• **Neurose obsessiva** — esse tipo de conflito psíquico leva a comportamentos compulsivos (por exemplo, lavar a mão com freqüência não usual); ter idéias obsedantes, por exemplo, de que alguém pode estar perseguindo-o e, ao mesmo tempo, ocorre uma luta contra esses pensamentos e dúvidas quanto ao que faz ou fez.

• **Neurose fóbica ou histeria de angústia** — a angústia é fixada, de modo mais ou menos estável, num objeto exterior, isto é, o sintoma central é a fobia, o medo. Medo de altura, medo de animais, medo de ficar sozinho etc.

---

[2] Freud. Apud J. Laplanche e J.-B. Pontalis. *Vocabulário da Psicanálise*, p. 377.

• **Neurose histérica ou histeria de conversão** — o conflito psíquico simboliza-se nos sintomas corporais de modo ocasional, isto é, como crises. Por exemplo, crise de choro com teatralidade, ou sintomas que se apresentam de modo duradouro, como a paralisia de um membro, a úlcera etc.

Todas as formas de manifestação da neurose têm sua origem na vida infantil, mesmo quando se manifestam mais tarde, desencadeadas por vivências, situações conflitivas etc. Nos dois últimos tipos apresentados, a neurose está associada a conflitos infantis de ordem sexual. **[pg. 351]**

A esses tipos de neurose deve-se acrescentar a **neurose traumática,** em que os sintomas — pensar obsessivamente no acontecimento traumatizante, ter perturbações do sono etc. — aparecem após um choque emotivo do indivíduo, ligado a uma experiência em que ele correu risco de vida. Mas, mesmo nesse caso, existiria, segundo Freud, uma predisposição, isto é, o traumatismo desencadeou uma estrutura neurótica preexistente.

Psicose — é o termo usado até meados do século 19 para se referir, de modo geral, à doença mental. Para a Psicanálise, refere-se a uma perturbação intensa do indivíduo na relação com a realidade. Na psicose, acontece uma ruptura entre o ego e a realidade, ficando o ego sob domínio do id, isto é, dos impulsos. Posteriormente, na evolução da doença, o ego reconstrói a realidade de acordo com os desejos do id.

As psicoses subdividem-se em:

• **Paranóia** — é uma psicose que se caracteriza por um delírio mais ou menos sistematizado, articulado sobre um ou vários temas. Não existe deterioração da capacidade intelectual. Aqui se incluem os delírios de perseguição, de grandeza.

• **Esquizofrenia** — caracteriza-se por: afastamento da realidade — o indivíduo entra num processo de centramento em si mesmo, no seu mundo interior, ficando, progressivamente, entregue às próprias fantasias. Manifesta incoerência ou desagregação do

pensamento, das ações e da afetividade. Os delírios são acentuados e mal sistematizados. A característica fundamental da esquizofrenia é ser um quadro progressivo, que leva a uma deterioração intelectual e afetiva.

A tristeza pode ser ou não um indicador de adoecimento.

.• **Mania e melancolia ou psicose maníaco-depressiva** — caracteriza-se pela oscilação entre o estado de extrema euforia (mania) e estados depressivos (melancolia). Na depressão, o indivíduo pode negar-se ao contato com o outro, não se preocupa com cuidados pessoais (higiene, apresentação pessoal) e pode mesmo, em casos mais graves, buscar o suicídio. **[pg. 352]**

A ABORDAGEM PSICOLÓGICA

A abordagem psicológica encara os sintomas e, portanto, a doença mental, como desorganização da personalidade. A doença instala-se na personalidade e leva a uma alteração de sua estrutura ou a um desvio progressivo em seu desenvolvimento. Dessa forma, as doenças mentais definem-se a partir do grau de perturbação da personalidade, isto é, do grau de desvio do que é considerado como comportamento padrão ou como personalidade normal. Neste caso, as psicoses são consideradas como distúrbios da personalidade total, envolvendo o aspecto afetivo, de pensamento, de percepção de si e do mundo. As neuroses referem-se a distúrbios de aspectos da personalidade; por exemplo, permanecem íntegras a capacidade de pensamento, de estabelecer relações afetivas, mas a sua relação com o mundo encontra-se alterada, como no caso do indivíduo que tem um medo intenso de cachorro e não consegue nem

passar a mão num bichinho de pelúcia.

NORMAL E PATOLÓGICO

Nos dois modelos explicativos anteriores — Psiquiatria clássica e abordagem psicológica — está implícita a questão dos padrões de normalidade, isto é, embora as duas teorias se diferenciem quanto à concepção de doença mental e suas causas, elas se assemelham no sentido de que ambas supõem um critério do que é normal.

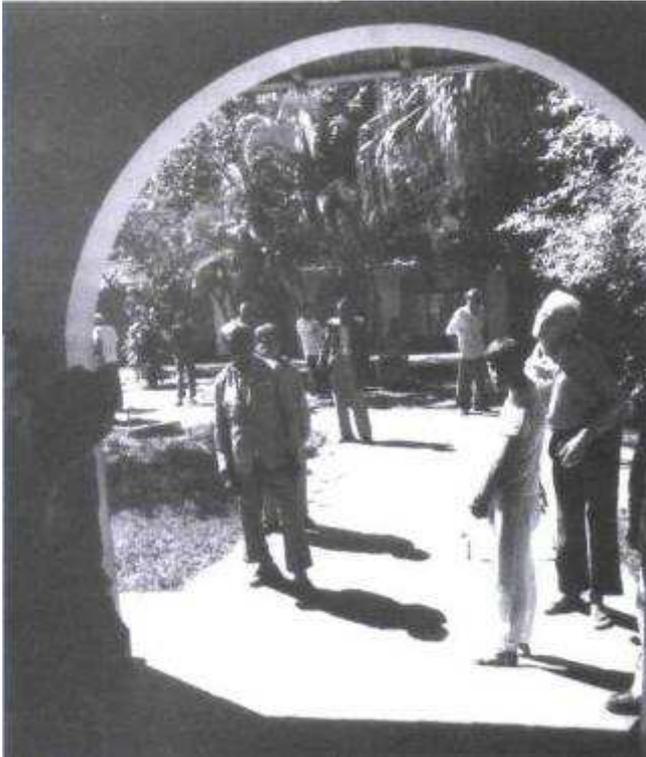
NORMAL E PATOLÓGICO: UMA DISCUSSÃO ANTIGA E ATUAL

Responder a isso significa dizer que determinadas áreas de conhecimento científico estabelecem padrões de comportamento ou de funcionamento do organismo sadio ou da personalidade adaptada. Esses padrões ou normas referem-se a médias estatísticas do que se deve esperar do organismo ou da personalidade, enquanto funcionamento e expressão.

Essas idéias ou critérios de avaliação constroem-se a partir do desenvolvimento científico de uma determinada área do conhecimento e, também, a partir de dados da cultura e do comportamento do próprio observador ou especialista, que nesse momento avalia este indivíduo e diagnostica que ele é doente.

E aqui surge uma complicação. O conceito de normal e patológico é extremamente relativo. Do ponto de vista cultural, o que numa sociedade é considerado normal, adequado, aceito ou mesmo valorizado, em outra sociedade ou em outro momento histórico pode ser considerado anormal, desviante ou patológico. **[pg. 353]**

Os antropólogos têm contribuído enormemente para esclarecer essa questão da relatividade cultural do conceito e do fenômeno. Por exemplo, o comportamento homossexual, que em uma sociedade é considerado doença, em outra pode ser um comportamento absolutamente adequado ou até mesmo valorizado. Historicamente,

também se verificam mudanças. Podemos encontrar, nos arquivos de um hospital psiquiátrico de São Paulo, dados sobre mulheres que foram consideradas loucas porque, na década de 50, apresentavam comportamento sexual avançado para a época, como não preservar a virgindade até o casamento. Hoje, no final da década de 90, dificilmente uma jovem que tiver relações sexuais antes do casamento será considerada louca ou será internada em um hospital psiquiátrico.

O confinamento de pessoas com sofrimento psíquico grave é um tratamento a ser superado.

A questão da normalidade acaba por desvelar o poder que a ciência tem de, a partir do diagnóstico fornecido por um especialista, formular o destino do indivíduo rotulado. Isso pode significar não passar pela seleção de um emprego, perder o pátrio poder sobre os filhos, ser internado em um hospital psiquiátrico e, a partir disso, ter como identidade fundamental a de louco.

Esse poder atribuído à ciência e aos profissionais deve ser questionado, na medida em que se baseia num conjunto de conhecimentos bastante polêmicos e incompletos. Além do que, o médico ou o psicólogo, como cidadão e representante de uma cultura e de uma sociedade, acaba por patologizar aspectos do comportamento que se caracterizam muito mais como transgressões de condutas morais (sexuais, por exemplo) que não são considerados desvios em outros momentos históricos ou em outras sociedades: isso demonstra a relatividade do conceito de normal.

Outro aspecto conhecido e bastante alardeado pelos meios de

comunicação de massa é o uso da Psiquiatria ou do rótulo de doença mental com fins políticos. O saber científico e suas técnicas surgem, então, comprometidos com grupos que querem manter determinada ordem social. Tranca-se no hospital psiquiátrico ou retira-se a legitimidade **[pg. 354]** do discurso do indivíduo que contesta esta ordem, transformando-o em louco.

AS TEORIAS CRÍTICAS: ANTIPSIQUIATRIA, PSIQUIATRIA SOCIAL

Em oposição a essas abordagens tradicionais da doença mental, surgem aquelas que questionam os conceitos de normalidade implícitos na teoria e, principalmente, nas formas de tratamento da loucura. Nessa linha, surge a antipsiquiatria, como uma negação radical da Psiquiatria tradicional ou clássica, afirmando que a doença mental é uma construção da sociedade, isto é, que a doença mental não existe em si, mas é uma idéia construída, uma representação para dar conta de diferenciar, isolar determinada ordem de fenômeno que questiona a universalidade da razão. Esse ponto de vista retoma e aprofunda a colocação de Michel Foucault em seu livro *Doença mental e Psicologia:*

> "a doença só tem realidade e valor de doença no interior de uma cultura que a reconhece como tal"[3].

A antipsiquiatria, de modo mais radical, e a Psiquiatria social denunciaram a manipulação do saber científico, a retirada da humanidade e da dignidade do louco, as condições perversas de tratamento e reclusão dele e, principalmente, a concepção da loucura como fabricada pelo próprio indivíduo e no seu interior. Com isso, levaram todos os que se dedicam a compreender e a trabalhar com os considerados loucos a buscar, fora do indivíduo, as causas ou desencadeadores do seu comportamento atual, isto é, buscar nas condições de trabalho, nas formas de lazer, no sistema educacional

[3] Michel Foucault. Doença mental e Psicologia. p. 71.

competitivo ou mesmo na estrutura familiar ou na insegurança da violência urbana, os fatores desencadeadores ou determinantes do sofrimento imenso do indivíduo ou de sua doença.

A Psiquiatria social ou a Psiquiatria alternativa, embora questionem as abordagens clássicas da doença mental, não negam que a doença exista. F. Basaglia afirma:

> "Eu penso que a loucura, como todas as doenças, são expressões das contradições do nosso corpo, e dizendo corpo, digo corpo orgânico e social. É nesse sentido que direi que a doença, sendo uma contradição que se verifica no ambiente social, não é um produto apenas da sociedade, mas uma interação dos níveis nos quais nos compomos: biológico, sociológico, psicológico"[4]. **[pg. 355]**

Nesta mesma obra, Basaglia afirma que explicar a doença só do ponto de vista orgânico ou exclusivamente do ponto de vista psicológico ou social significa uma "moda" científica.

Na verdade, não devemos nos esquivar do enfrentamento da questão da loucura, do sofrimento do outro, mas, talvez, possamos começar a "ver" diferentemente. O louco não é monstro, não é não-humano, e a loucura é construída ao longo da história de vida do indivíduo. Essas vivências ocorrem num determinado tempo histórico e espaço social definidos. Mais ou menos como Kalina e Kovadloff em seu livro *As cerimônias da destruição* analisam o suicídio: ele foi construído durante toda a vida do indivíduo, nos seus grupos de pertencimento — a família, a escola, o trabalho etc. —, embora o ato final caracterize um momento psicótico, isto é, o indivíduo percebe-se como outro e sem significado. Portanto é no indivíduo e fora dele que vamos procurar as razões dessa desrazão. E talvez seja por isso que o suicídio abale tanto as pessoas próximas do indivíduo que cometeu o ato. É como se esse ato denunciasse o fracasso do investimento social que foi feito nesse indivíduo, que nega de modo radical tudo isso e aponta o fracasso de seus grupos[5].

---

[4] Franco Basaglia. A Psiquiatria alternativa. p. 79.
[5] Cf. Eduardo Kalina e Santiago Kovadloff. *As cerimônias da destruição.*

A PROMOÇÃO DA SAÚDE MENTAL

Falar em doença implica pensar na **cura.** A cura, no caso da doença mental, varia conforme a teoria ou o modelo explicativo usado como referencial e, desta forma, pode ser centrada no medicamento (as drogas quimioterápicas), no eletrochoque, na hospitalização, na psicoterapia.

Falar em doença implica pensar, também, em **prevenção.** A prevenção da doença mental significa criar estratégias para evitar o seu aparecimento. Por analogia, seria como dar a vacina anti-sarampo para que a criança não tenha a doença. A prevenção implica sempre ações localizadas no meio social, isto é, os dados de uma pesquisa podem demonstrar que determinadas condições de trabalho propiciam o aparecimento de um certo distúrbio de comportamento. Procura-se, então, interferir naquelas condições específicas de trabalho (no barulho, por exemplo), no sentido de evitar que outros indivíduos venham a apresentar o mesmo distúrbio. **[pg. 356]**

E falar em saúde significa pensar em promoção da saúde mental, que implica pensar o homem como totalidade, isto é, como ser biológico, psicológico e sociológico e, ao mesmo tempo, em todas as condições de vida que visam propiciar-lhe bem-estar físico, mental e social.

Nessa perspectiva, significa pensar na pobreza, que determina condições de vida pouco propícias à satisfação das necessidades básicas dos indivíduos, e, ao mesmo tempo, pensar na violência urbana e no direito à segurança; no sistema educacional, que reproduz a competitividade da nossa sociedade; na desumanização crescente das relações humanas, que levam à “coisificação” do outro e de nós próprios.

E pensar tudo isto significa pensar na superação das condições que desencadeiam ou determinam a loucura. Como cidadãos, é preciso compreender que a saúde mental é, além de uma questão psicológica, uma questão política, e que interessa a todos os que estão

comprometidos com a vida.

Texto complementar

O NARIZ

Era um dentista, respeitadíssimo. Com seus quarenta e poucos anos, uma filha quase na faculdade. Um homem sério, sóbrio, sem opiniões surpreendentes mas uma sólida reputação como profissional e cidadão. Um dia, apareceu em casa com um nariz postiço. Passado o susto, a mulher e a filha sorriram com fingida tolerância. Era um daqueles narizes de borracha com óculos de aros pretos, sobrancelhas e bigodes que fazem a pessoa ficar parecida com o Groucho Marx. Mas o nosso dentista não estava imitando o Groucho Marx. Sentou-se à mesa do almoço — sempre almoçava em casa — com a retidão costumeira, quieto e algo distraído. Mas com um nariz postiço.

— O que é isso? — perguntou a mulher depois da salada, sorrindo menos.

— Isto o quê?

— Esse nariz.

— Ah. Vi numa vitrina, entrei e comprei.

— Logo você, papai...

Depois do almoço, ele foi recostar-se no sofá da sala, como fazia todos os dias. A mulher impacientou-se.

— Tire esse negócio.

— Por quê?

— Brincadeira tem hora.

— Mas isto não é brincadeira. **[pg. 357]**

Sesteou com o nariz de borracha para o alto. Depois de meia hora, levantou-se e dirigiu-se para a porta. A mulher o interpelou.

— Aonde é que você vai?

— Como, aonde é que eu vou? Vou voltar para o consultório.

— Mas com esse nariz?

— Eu não compreendo você — disse ele, olhando-a com censura através dos aros sem lentes. — Se fosse uma gravata nova você não diria nada. Só porque é um nariz...

— Pense nos vizinhos. Pense nos clientes.

Os clientes, realmente, não compreenderam o nariz de borracha. Deram risadas (“Logo o senhor, doutor.”), fizeram perguntas, mas terminaram a consulta intrigados e saíram do consultório com dúvidas.

— Ele enlouqueceu?

— Não sei — respondia a recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos. — Nunca vi ele assim.

Naquela noite ele tomou seu chuveiro, como fazia sempre antes de dormir. Depois vestiu o pijama e o nariz postiço e foi se deitar.

— Você vai usar esse nariz na cama? — perguntou a mulher.

— Vou. Aliás, não vou mais tirar este nariz.

— Mas, por quê?

— Por que não?

Dormiu logo. A mulher passou a metade da noite olhando para o nariz de borracha. De madrugada começou a chorar baixinho. Ele enlouquecera. Era isto. Tudo estava acabado. Uma carreira brilhante, uma reputação, um nome, uma família perfeita, tudo trocado por um nariz postiço.

— Papai...

— Sim, minha filha.

— Podemos conversar?

— Claro que podemos.

— É sobre esse seu nariz...

— O meu nariz, outra vez? Mas vocês só pensam nisso?

— Papai, como é que nós não vamos pensar? De uma hora para outra um homem como você resolve andar de nariz postiço e não quer que ninguém note?

— O nariz é meu e vou continuar a usar.

— Mas, por quê, papai? Você não se dá conta de que se transformou no palhaço do prédio? Eu não posso mais encarar os vizinhos, de vergonha. A mamãe não tem mais vida social.

— Não tem porque não quer...

— Como é que ela vai sair na rua com um homem de nariz postiço?

— Mas não sou “um homem”. Sou eu. O marido dela. O seu pai. Continuo o mesmo homem. Um nariz de borracha não faz nenhuma diferença.

— Se não faz nenhuma diferença, então por que usar?

— Se não faz diferença, por que não usar?

— Mas, mas...

— Minha filha...

— Chega! Não quero mais conversar. Você não é mais meu pai!

A mulher e a filha saíram de casa. Ele perdeu todos os clientes. A recepcionista, que trabalhava com ele há 15 anos, pediu demissão. Não sabia o que esperar de um homem que usava nariz postiço. Evitava aproximar-se dele. Mandou o pedido de demissão pelo correio. Os amigos mais chegados, numa última tentativa de salvar sua reputação, o convenceram a consultar um psiquiatra. **[pg. 358]**

— Você vai concordar — disse o psiquiatra, depois de concluir que não havia nada de errado com ele — que seu comportamento é um pouco estranho...

— Estranho é o comportamento dos outros! — disse ele. — Eu continuo o mesmo. Noventa e dois por cento do meu corpo continua o que era antes. Não mudei a maneira de vestir, nem de pensar, nem de

me comportar. Continuo sendo um ótimo dentista, um bom marido, bom pai, contribuinte, sócio do Fluminense, tudo como antes. Mas as pessoas repudiam todo o resto por causa deste nariz. Um simples nariz de borracha. Quer dizer que eu não sou eu, eu sou o meu nariz?

— É... — disse o psiquiatra. — Talvez você tenha razão...

O que é que você acha, leitor? Ele tem razão? Seja como for, não se entregou. Continua a usar nariz postiço. Porque agora não é mais uma questão de nariz. Agora é uma questão de princípios.

Luis Fernando Veríssimo. *O analista de Bagé.*
28. ed. Porto Alegre, L&PM, 1981. p. 39-42.

Questões

1. Qual a importância de se compreender a loucura?
2. O que ocorre com o indivíduo que é rotulado de louco?
3. Segundo Michel Foucault, como ocorre a construção histórica do conceito de doença mental?
4. Como se caracteriza a abordagem da Psiquiatria clássica? E a psicológica?
5. Como se definem as questões do normal e do patológico?
6. Quais são os aspectos polemizados pelas teorias críticas da loucura?
7. Qual a contribuição de Freud para a discussão da normalidade?
8. O que significa cura, prevenção e promoção, em doença e saúde mental?

Atividades em grupo

1. Aponte os critérios que você e seu grupo social usam para rotular alguém como normal e como louco.
2. A partir do texto complementar *O nariz,* discutam a construção social da loucura.

3. Agora sonhem... que tipo de coisa(s) vocês mudariam na sociedade no sentido de promover a saúde mental?
4. Como a nossa sociedade e, particularmente, o seu grupo de convivência lidam/toleram o diferente? Por quê?
5. “De perto ninguém é normal.” Discutam essa frase de Caetano Veloso. **[pg. 359]**

Bibliografia indicada

Para o aluno

Como introdução ao tema, indicamos ***O alienista,*** de Machado de Assis, e ***O que é loucura*** (São Paulo, Brasiliense. Coleção Primeiros Passos), de João Frayze-Pereira.

Para uma leitura mais avançada, sugerimos o livro ***Doença mental e Psicologia,*** de Michel Foucault (Rio de Janeiro, Tempo Brasileiro, 1975).

O livro ***Um antropólogo em Marte,*** de Oliver Sacks, traz um artigo (“Prodígios”) que constitui um excelente material para ser usado na reflexão sobre a relatividade do conceito de normal e patológico, podendo ser bastante útil para derrubar as convenções simplistas e estigmatizadoras sobre doença mental.

Para o professor

O livro de Foucault, citado anteriormente, serve como uma introdução, que pode ser aprofundada com o livro do mesmo autor, ***História da loucura*** (São Paulo, Perspectiva), e com a obra de Franco Basaglia, ***A Psiquiatria alternativa — contra o pessimismo da razão, o otimismo da prática*** (São Paulo, Brasil Debates, 1980). Nos livros citados, existem inúmeras notas bibliográficas que podem servir como orientação para o professor que pretende se aprofundar em uma das inúmeras abordagens da doença mental.

Filmes indicados

As questões da saúde e da doença mental, da normalidade e da produção da doença têm sido abordadas pelo cinema de maneira interessante e motivadora.

Querem me enlouquecer. Direção Martin Ritt (EUA, 1987) – Uma prostituta de luxo mata um de seus ricos clientes, e o advogado, contratado por sua mãe, tenta convencer a todos de que ela está louca e tem de ser internada num asilo.

A tônica é discutir o direito de cada um fazer o que gosta e o que sabe, por mais absurdo que seja.

Um estranho no ninho. Direção Milos Forman (EUA, 1975) – Um desajustado vai para a cadeia por ter estuprado uma garota. Finge-se de louco para ser transferido e vai para um hospício. Ganha a inimizade da enfermeira-chefe, por incentivar os outros internos à rebeldia. Parábola divertida e apavorante sobre engrenagens de poder, marginalização de desajustados, tratamento de doentes mentais e atitudes inconformistas. Um retrato fiel das instituições psiquiátricas tradicionais.

Asas da liberdade. Direção Alan Parker (EUA, 1984) – Depois de combater no Vietnã, dois amigos de infância reencontram-se em hospital militar. Um não fala nem reage a nada, vive encerrado na fantasia que alimenta desde criança: voar. Só o velho amigo tem condições de ampará-lo. Belo filme sobre o horror da guerra e a liberdade de imaginação.

Vida em família. Direção Kenneth Loach (Inglaterra, 1972) – O filme mostra como a repressão familiar pode levar uma criança a perder todo o contato com a realidade. **[pg. 360]**

BIBLIOGRAFIA

ADES, C. Entre eidilos e xenidrins: experiência e pré-programas no comportamento humano. In: CRP — 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora.* São Paulo, Edicon, 1986.

ALEXANDER, Franz G. e SELESNICK, Sheldon T. *História da Psiquiatria: uma avaliação do pensamento e da prática psiquiátrica desde os tempos primitivos até o presente.* São Paulo, Ibrasa, 1968.

ALLPORT, Gordon W. *Desenvolvimento da personalidade: considerações básicas para uma psicologia da personalidade.* São Paulo, EPU, 1975.

ANASTASI, Anne. *Testes psicológicos: teoria e aplicação.* Trad. Dante M. Leite. São Paulo, Herder/USP, 1967.

ANCONA-LOPEZ, M., org. *Avaliação da inteligência I.* São Paulo, EPU, 1987. (Temas Básicos de Psicologia, 20-I)

ARANHA, M. L. A. e MARTINS, M. H. P. *Filosofando: introdução à Filosofia.* São Paulo, Moderna, 1986.

ARIÈS, Philippe e BÉJIN, André, orgs. *Sexualidades ocidentais: contribuições para a história e para a sociologia da sexualidade.* São Paulo, Brasiliense, 1985.

ARNHEIM, Rudolf. *Arte e percepção visual: uma psicologia da visão criadora.* Trad. Ivone T. de Faria. São Paulo, Pioneira/EDUSP, 1980. (Biblioteca Pioneira de Arte, Arquitetura e Urbanismo)

ÁVILA, Mara F. *El grupo y su estudio en la Psicologia social.* Havana, Pueblo y Educación, 1985.

BALDWIN, Alfred L. *Teorias de desenvolvimento da criança.* Trad. Dante M. Leite. São Paulo, Pioneira, 1973.

BARROSO, C. e BRUSCHINI, C. *Educação sexual: debate aberto.* Petrópolis, Vozes, 1982.

BARROSO, C. e BRUSCHINI, C, orgs. *Sexo e juventude: um programa*

educacional. São Paulo, Brasiliense, 1983.

BERBER, P. e LUCKMANN, T. *A construção social da realidade.* Trad. Floriano de Souza Fernandes. 5. ed. Petrópolis, Vozes, 1983.

BLEGER, José. *Psicologia da conduta.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.

BOCK, S. D. *A escolha profissional: uma tentativa de compreensão da questão na perspectiva da relação indivíduo/sociedade.* 1987. (mimeo.)

________. Trabalho e profissão. In: CRP — 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora.* São Paulo, Edicon, 1986.

BOCK, S. D.; PIMENTA, S. G.; MARQUES, W. Escolha bem sua profissão. In: *Guia do estudante.* São Paulo, Abril, s.d. **[pg. 361]**

BOHOSLAVSKY, R. *Orientação vocacional: a estratégia clínica.* São Paulo, Martins Fontes, 1977.

BRANDÃO, Carlos R. *Identidade e etnia.* São Paulo, Brasiliense, 1986.

_______ . *O que é método Paulo Freire.* Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1981.

BRAVERMAN, H. *Trabalho e capital monopolista — a degradação do trabalho no século XX.* Trad. Nathanael C. Caixeiro. 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1974.

BRENNER, Charles. *Noções básicas de Psicanálise: introdução à Psicologia psicanalítica.* 5. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1987.

BRUNER, J. S. *O processo da educação.* Trad. Lólio L. de Oliveira. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1971. (Col. Cultura, Sociedade, Educação, 4)

________. *Uma nova teoria de aprendizagem.* Trad. Norah L. Ribeiro. 2. ed. Rio de Janeiro, Bloch, 1973.

BUNGE, Mário. *La ciencia, su método y su filosofia.* Buenos Aires, Siglo Veinte, 1981.

BUONO, S. N. Emoção e afetividade. In: CRP — 6ª região e Sindicato

dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora.* São Paulo, Edicon, 1986.

CADERNO CEDES. *Pensamento e linguagem: estudos na perspectiva da Psicologia soviética.* Campinas, Papirus, 1991. nº 24.

CANEVACCI, Massimo, org. *Dialética da família — gênese, estrutura e dinâmica de uma instituição repressiva.* Trad. Carlos N. Coutinho. São Paulo, Brasiliense, 1981.

________. *Dialética do indivíduo — o indivíduo na natureza, história e cultura.* Trad. Carlos N. Coutinho. São Paulo, Brasiliense, 1981.

CARTWRIGHT, D. e ZANDER, A. *Dinâmica de grupo: pesquisa e teoria.* Trad. Dante M. Leite e Miriam L. M. Leite. São Paulo, EPU/USP, 1975. v. 2.

CASTEL, Robert. *A ordem psiquiátrica: a idade de ouro do alienismo.* Trad. Maria T. da Costa Albuquerque. Rio de Janeiro, Graal, 1978.

CHARLOT, B. *A mistificação pedagógica: realidades sociais e processos ideológicos na teoria da educação.* Trad. Ruth Rissin Josef. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

CHAUÍ, Marilena. A não-violência do brasileiro, um mito interessantíssimo. In: GALVÃO, Walnice N. e PRADO JR., Bento, coords. *Almanaque 11 — Cadernos de Literatura e Ensaio.* São Paulo, Brasiliense, 1980.

________ . *Repressão sexual: essa nossa (des)conhecida.* 9. ed. São Paulo, Brasiliense, 1985.

CIAMPA, A. C. *A estória do Severino e a história da Severina — um ensaio de Psicologia social.* São Paulo, Brasiliense, 1987.

CITELLI, Adilson. *Linguagem e persuasão.* São Paulo, Ática, 1985. **[pg. 362]**

CLASTRES, Pierre. *Arqueologia da violência: ensaios de antropologia política.* São Paulo, Brasiliense, 1982.

Conselho Federal de Psicologia. *Psicologia-Legislação.* nº 7. Brasília, 1995.

CORIA-SABINI, M. A. *Psicologia aplicada à educação.* São Paulo, EPU, 1986. (Col. Temas Básicos de Educação e Ensaio)

DOR, Joel. *Introdução à leitura de Lacan — o inconsciente estruturado como linguagem.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ECA — Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 14/07/1990). 4. ed. 1994.

ELKIND, David. *Crianças e adolescentes — ensaios interpretativos sobre Jean Piaget.* Trad. Narceu de Almeida. 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1975.

ENGELS, Friedrich. *A dialética da Natureza.* Trad. Paz e Terra. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.

_________. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado.* Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1975.

________. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: MARX, Karl e ENGELS, Friedrich. *Textos.* São Paulo, Sociais, 1975. v. 1.

ERIKSON, Erik H. *Identidade — juventude e crise.* Trad. Álvaro de Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, *Zahar,* 1976.

FERREIRA, R. M. F. *Meninos de rua.* São Paulo, C. J. P. — Comissão de Justiça e Paz de São Paulo/CEDEC — Centro de Estudos e Cultura Contemporânea, 1979.

FOUCAULT, M. *A vontade de saber.* Rio de Janeiro, Graal, 1984. (Col. História da Sexualidade, 1)

________. *O cuidado de si.* Rio de Janeiro, Graal, 1985. (Col. História da Sexualidade, 3)

________. *O uso dos prazeres.* Rio de Janeiro, Graal, 1984. (Col. História da Sexualidade, 2)

_________. *Vigiar e punir — história da violência nas prisões.* Trad. Lígia M. P. Vassalo. 4. ed. Petrópolis, Vozes, 1986.

FREEDMAN, J. L. et alii. *Psicologia social.* Trad. Álvaro Cabral. São

Paulo, Cultrix, 1973.

FREITAG, B. *Escola, Estado e sociedade.* São Paulo, Edart, 1978.

_________. *Sociedade e consciência: um estudo piagetiano na favela e na escola.* 2. ed. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1986. (Col. Educação Contemporânea)

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança.* 3. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

________. *Política e Educação.* São Paulo, Cortez, 1993.

FREITAS, M. T. A. *Vigotsky e Bakhtin — Psicologia e Educação: um intertexto.* São Paulo, Ática, 1994. **[pg. 363]**

FROTA-PESSOA, O. Genes e ambiente: o comportamento. In: CRP — 6ª região e Sindicato dos Psicólogos no Estado de São Paulo. *Psicologia no ensino de 2º grau — uma proposta emancipadora.* São Paulo, Edicon, 1986.

FURTADO, Odair. Juventude e a representação social da crise econômica. In: *Estudos ESPM.* São Paulo, Referência. Separata da revista *Marketing,* 130, out. 1984.

GARCIA-ROZA, Luiz Alfredo. *Psicologia estrutural em Kurt Lewin.* Petrópolis, Vozes, 1972.

GOFFMAN, Erving. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada.* 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

_________ . *Manicômios, prisões e conventos.* Trad. Dante M. Leite. São Paulo, Perspectiva, s.d. (Col. Debates)

GOLDBERG, Maria Amélia. *Educação sexual: uma proposta, um desafio.* São Paulo, Cortez, 1985.

GREEN, André. Átomo de parentesco y relaciones edípicas. In: LÉVI-STRAUSS, Claude, org. *La identidad.* Barcelona, Grasset, 1981.

_________ . *O discurso vivo — uma teoria psicanalítica do afeto.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1982.

GUERIN, Daniel. *Um ensaio sobre a revolução sexual.* São Paulo,

Brasiliense, 1980.

GUIDI, Mario A. A. e BAUERMEISTER. *Exercícios de laboratório em Psicologia.* São Paulo, FUNBEC, 1968.

HALL, C. S. e LINDZEY, G. *Teorias da personalidade.* Trad. Lauro Bretones e A. Macedo Queiroz. São Paulo, Herder/USP, 1971. (Col. Ciências do Comportamento)

HERRNSTEIN, Richard J. e BORING, Edwing G. *Textos básicos de história da Psicologia.* São Paulo, Herder/USP, 1971.

HOLLAND, J. G. e SKINNER, B. F. *A análise do comportamento.* Trad. e adapt. Rodolpho Azzi. São Paulo, Herder/USP, 1969. (Col. Ciências do Comportamento)

JAPIASSU, Hilton. *Introdução à epistemologia da Psicologia.* 3. ed. rev. e aum. Rio de Janeiro, Imago, 1982.

________ . *O mito da neutralidade científica.* Rio de Janeiro, Imago, 1975.

________ . *A psicologia dos psicólogos.* 2. ed. Rio de Janeiro, Imago, 1983.

JONES, Ernest. *Vida e obra de Sigmund Freud* (organização e resumo de L. Trilling e S. Marcus). 3. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.

KALINA, E. e PEREL, Mariana. *Violências: enfoque circular.* Trad. Reinaldo Guarany. Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1987.

KALOUSTIAN, Silvio M., org. *Família brasileira — a base de tudo.* São Paulo, Cortez/Brasília, UNICEF, 1994. **[pg. 364]**

KELLER, Fred S. *A definição da Psicologia: uma introdução aos sistemas psicológicos.* São Paulo, Herder, 1972.

________ . *Aprendizagem: teoria do reforço.* Trad. Rodolpho Azzi, Lea Zimmerman e Luiz O. S. Queiroz. São Paulo, EPU, 1973.

KELLER, F. S. e SCHOENFELD, W. N. *Princípios de Psicologia: um texto sistemático na ciência do comportamento.* Trad. Carolina M. Bori e Rodolpho Azzi. São Paulo, Herder, 1970. (Col. Ciências do

Comportamento)

KLEIN, Melanie. *Contribuições à Psicanálise.* São Paulo, Mestre Lou, 1981.

KOFFKA, Kurt. *Princípios de Psicologia da Gestalt.* São Paulo, Cultrix/USP, 1975.

KÖHLER, Wolfgang. *Psicologia da Gestalt.* Belo Horizonte, Itatiaia, 1968.

KRECH, D. e CRUTCHFIELD, R. *Elementos de Psicologia.* 4. ed. São Paulo, Pioneira/MEC-INC, 1973. v. 1 e 2.

LACAN, Jacques. *Os complexos familiares.* Rio de Janeiro, Zahar, 1987.

LAING, R. D. e COOPER, D. G. *Razão e violência.* Trad. Áurea B. Weissenberg. Petrópolis, Vozes, 1976. (Col. Psicanálise)

LANE, S. T. M. *O que é Psicologia social.* São Paulo, Brasiliense, 1981. (Col. Primeiros Passos, 39)

LANE, S. T. M. e CODO, Wanderley, orgs. *Psicologia social: o homem em movimento.* São Paulo, Brasiliense, 1984.

LANE, S. T. M. e SAWAIA, B. B., orgs. *Novas veredas da Psicologia social.* São Paulo, Brasiliense/EDUC, 1995.

LAPASSADE, G. *Grupos, organizações e instituições.* Rio de Janeiro, Francisco Alves, 1977.

LAPLANCHE, J. e PONTALIS, J.-B. *Vocabulário da Psicanálise.* Trad. Pedro Tamen. 6. ed. São Paulo, Martins Fontes, s.d.

LEITE, D. M. *Psicologia diferencial.* São Paulo, Ática, 1986. (Série Fundamentos)

LEMINSKI, Paulo. *Caprichos & relaxos.* São Paulo, Brasiliense, 1983.

LEONTIEV, Alexis N. *Actividad, conciencia y personalidad.* Buenos Aires, Ciencias del Hombre, 1978.

________ . *O desenvolvimento do psiquismo.* Trad. Manuel D. Duarte. Lisboa, Livros Horizonte, 1978.

LEVISKY, David Léo, org. *Adolescência pelos caminhos da violência — a Psicanálise na prática social.* São Paulo, Casa do Psicólogo, 1998.

LEWIN, Kurt. *Princípios de Psicologia topológica.* São Paulo, Cultrix/USP, 1973.

________. *Problemas de dinâmica de grupo.* São Paulo, Cultrix, 1978.

________. *Teoria dinâmica da personalidade.* São Paulo, Cultrix, 1975. **[pg. 365]**

LIMA, Luiz Costa, org. *Teoria da cultura de massa.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.

LUTTE, G. *La condizione giovanile.* Pistoia, Cooperativa Centro Documentazione, 1980.

MALINOWSKI, Bronislaw. *Sexo y represión en la sociedad primitiva.* Buenos Aires, Nueva Visión, 1974.

MARCONDES Fº, Ciro. *A linguagem da sedução.* São Paulo, Perspectiva, 1988.

________. *Quem manipula quem ? — poder e massas na indústria da cultura e da comunicação no Brasil.* Petrópolis, Vozes, 1986.

MARCUSE, Herbert. *A ideologia da sociedade industrial: o homem unidimensional.* 4. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1973.

________. *Eros e civilização: uma interpretação filosófica do pensamento de Freud.* 7. ed. Rio de Janeiro, *Zahar,* 1978.

MARX, K. *Contribuição à crítica da economia política.* Trad. Maria Helena B. Alves. São Paulo, Martins Fontes, 1977. (Série Novas Direções)

MARX, Melvin H. e HILLIX, William A. *Sistemas e teorias em Psicologia.* São Paulo, Cultrix, 1976.

MASTER, William H. e JOHNSON, Virginia E. A *conduta sexual humana.* 4. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1981.

MEDEIROS, Lígia. *A criança da favela e sua visão de mundo: uma contribuição para o repensar da escola.* Rio de Janeiro, Dois Pontos, 1986.

MERANI, Alberto L. *Psicologia e alienação.* Trad. Rachel Gutierrez. 2. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.

MEZAN, Renato. *Freud: a trama dos conceitos.* São Paulo, Perspectiva, 1982.

MOREIRA, M. A. e MASINI, E. F. S. *Aprendizagem significativa: a teoria de David Ausubel.* São Paulo, Moraes, 1982.

MOSCOVICI, Serge. *A representação social da Psicanálise.* Rio de Janeiro, Zahar, 1978.

MUELLER, Fernand Lucien. *História da Psicologia: da Antiguidade aos dias de hoje.* Trad. Almir de O. Aguiar; J. B. Damasco Penna; Lólio L. de Oliveira e Maria Aparecida Blandy. 2. ed. São Paulo, Nacional, 1978.

MURRAY, E. I. *Motivação e emoção.* Trad. Álvaro Cabral. 2. ed. Rio de Janeiro, *Zahar,* 1971. (Curso de Psicologia moderna)

NUTIN, Joseph. *A estrutura da personalidade.* Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

OLIVEIRA, Marta K. "Pensar a Educação: contribuições de Vigotsky", em CASTORINA, J. A. e outros. *Piaget — Vigotsky: novas contribuições para o debate.* São Paulo, Ática, 1996.

OUTEIRAL, José O. *Adolescer — estudos sobre adolescência.* Porto Alegre, Artes Médicas, 1994. **[pg. 366]**

PATTO, M. H. S. P, org. *Introdução à Psicologia escolar.* São Paulo, T. A. Queiroz, 1981. (Biblioteca de Psicologia e Psicanálise, 1)

PENNA, Antônio G. *Introdução à história da Psicologia contemporânea.* 2. ed. Rio de Janeiro, Zahar, 1980.

PEREIRA, João. *O que é loucura.* Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1984.

PEROT, Jean-Michel e KLEIN, Melanie. *Série estudos.* São Paulo, Perspectiva.

PFROMM NETTO, Samuel. *Psicologia da adolescência.* 4. ed. São Paulo, Pioneira, 1974.

PIAGET, Jean. *A epistemologia genética: sabedoria e ilusões da*

Filosofia; problemas de Psicologia genética. Trad. Nathanael C. Caixeiro; Zilda A. Daeir e Célia E. A. Di Piero. 2. ed. São Paulo, Abril Cultural, 1983. (Col. Os Pensadores)

________. *Seis estudos de Psicologia.* Trad. Maria Alice M. D'Amorim e Paulo S. L. Silva. 13. ed. Rio de Janeiro, Forense, 1985.

PICHON-RIVIÈRE, Enrique. *El processo grupal — del psicoanálisis a la Psicologia social (I).* 4. ed. Buenos Aires, Nueva Vision, 1978.

________. *Teoria do vínculo.* Trad. Eliane T. Zamikhouwsky. São Paulo, Martins Fontes, 1982. (Col. Psicologia e Pedagogia)

RAPPAPORT, Clara R. et alii. *Psicologia do desenvolvimento.* São Paulo, EPU, 1981/1982. v. 4.

REICH, Wilhelm. *A função do orgasmo.* São Paulo, Brasiliense, 1976.

________. *A revolução sexual.* Rio de Janeiro, *Zahar,* 1983.

________ . *Psicologia de massa do fascismo.* Trad. J. Silva Dias. Porto, Escorpião, 1974.

REUCHLIN, Maurice. *História da Psicologia.* Lisboa, Dom Quixote, 1986.

RODRIGUES, A. *Psicologia social.* Petrópolis, Vozes, 1972.

ROSA, Guimarães. *Grande sertão: veredas.* Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1991.

ROSENFELD, Anatol. *O pensamento psicológico.* São Paulo, Perspectiva, 1984.

ROUANET, Sérgio P. *A razão cativa — as ilusões da consciência: de Platão a Freud.* 3. ed. São Paulo, Brasiliense, 1990.

SAWAIA, B. B. *A consciência em construção no trabalhado de construção da existência.* São Paulo, PUC, 1987. Tese de doutoramento em Psicologia social (mimeo.)

SAYÃO, Rosely. *Sexo.* São Paulo, Escuta/Via Lettera, 1998.

SCHAFF, Adam. *História e verdade.* Trad. Maria Paula Duarte. 3. ed. São Paulo, Martins Fontes, 1986.

SCIENTIFIC AMERICAN. *Psicobiologia: as bases biológicas do*

comportamento. Trad. Lídia Aratangy. São Paulo, Polígono/USP, 1970. **[pg. 367]**

SERRANO, Alan Índio. *O que é Psiquiatria alternativa.* Coleção Primeiros Passos. São Paulo, Brasiliense, 1983.

SHULTZ, D. *História da Psicologia moderna.* São Paulo, Cultrix, 1981.

SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO & Conselho Regional de Psicologia — 6ª região: *O perfil do psicólogo no Estado de São Paulo.* São Paulo, Cortez, 1984.

SINDICATO DOS PSICÓLOGOS NO ESTADO DE SÃO PAULO. *Psicólogo, informações sobre o exercício da profissão.* 4. ed. rev. e aum. São Paulo, Cortez, 1987.

SKINNER, Burrhus F. *Sobre o Behaviorismo.* Trad. Maria da Penha Villalobos. São Paulo, Cultrix/EDUSP, 1982.

________ . *Ciência e comportamento humano.* Trad. João C. Todorov e Rodolpho Azzi. 2. ed. Brasília, UnB/São Paulo, FUNBEC, 1970.

SODRÉ, Muniz. *A comunicação do grotesco: um ensaio sobre a cultura de massa no Brasil.* Petrópolis, Vozes, 1975.

_________. *A máquina de Narciso: televisão, indivíduo e poder no Brasil.* Rio de Janeiro, Achiamé, 1984.

VIGOTSKI, L. S. *A formação social da mente.* São Paulo, Martins Fontes, 1984.

________. *Pensamento e linguagem.* São Paulo, Martins Fontes, 1993.

________ ; LURIA, A. R. e LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.* São Paulo, Cone, 1991.

WHALEY, D. L. e MALOTT, R. W. *Princípios elementares do comportamento.* São Paulo, EPU, 1980.

WINNICOTT, D. W. *Privação e delinqüência.* Trad. Álvaro Cabral. São Paulo, Martins Fontes, 1987. (Col. Psicologia e Pedagogia)

WITTER, G. P. e LOMONACO, J. F. B. *Psicologia da aprendizagem.* São Paulo, EPU, 1984. (Temas Básicos de Psicologia, 9)

WOLMAN, B. B. *Teorias y systemas contemporâneos en Psicologia.* 7. ed. Barcelona, Martinez Roca, 1978. **[pg. 368]**

Av. Marquês de São Vicente,1697
CEP 01139-904 – Barra Funda
São Paulo-SP
Tel.: PABX (0**11) 3613-3000
Fax: (0**11) 3611-3308
Televendas: (0**11) 3613-3344
Fax Vendas: (0**11) 3611-3268
Atendimento ao Professor: (0**11) 3613-3030
Endereço Internet:
www.editorasaraiva.com.br
E-mail:
atendprof.didatico@editorasaraiva.com.br

Revendedores Autorizados

Aracaju: (0**79) 211-8266/213-7736
Bauru: (0**14) 234-5643/234-7401
Belém: (0**91) 222-9034/224-9038/224-4817
Belo Horizonte: (0**31) 3412-7080/3412-7085
Brasília: (0**61) 344-2920/344-2951/344-1709
Campinas: (0**19) 3243-8004/3243-8259
Campo Grande: (0**67) 782-3682/782-0112
Cuiabá: (0**65) 623-5073
Curitiba: (0**41) 332-4894
Florianópolis: (0**48) 244-2748/248-6796
Fortaleza: (0**85) 238-2323/238-1384/238-1331
Goiânia: (0**62) 225-2882/212-2806/224-3016
Imperatriz: (0**98) 525-4498/524-2296
João Pessoa: (0**83) 241-7085/241-3388
Maceió: (0**82) 326-7555/326-6451
Macapá: (0**96) 224-1988/223-8866
Manaus: (0**92) 633-4227/633-4782
Natal: (0**84) 211-3881/222-0485
Porto Alegre: (0**51) 343-1467/343-7563/343-2986
Porto Velho: (0**69) 223-2383/221-0019
Recife: (0**81) 3421-4246/3421-4510
Ribeirão Preto: (0**16) 610-5843/610-8284
Rio Branco: (0**68) 224-0803/224-0806
224-0798
Rio de Janeiro: (0**21) 577-9494/577-8867/577-9565
Salvador: (0**71) 381-5854/381-5895/381-0959
Santarém: (0**91) 523-5055/523-5725
São José do Rio Preto: (0**17) 227-3819
227-0982
São José dos Campos: (0**12) 321-0732
São Luís: (0**98) 243-0353
Teresina: (0**86) 221-3998/226-1956/226-1125
Uberlândia: (0**34) 213-5158/213-6555/213-4966
Vitória: (0**27) 324-9127/227-5199/235-1760

ISBN 85-02-02900-2
9 788502 029002